Ensayo

Hacia una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente

Cuaderno de seminarios doctorales

Oscar Olmedo Valverde Riascos
Compilador



DIOS HOGAR PATRIA
UNIVERSIDAD MARIANA
Universidad Mariana
Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983





Hacia una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente: cuaderno de seminarios doctorales

Oscar Olmedo Valverde Riascos (comp.)

VALVERDE RIASCOS, O. O., ed. *Hacia una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente*: cuaderno de seminarios doctorales [online]. San Juan de Pasto: Editorial Unimar, 2023, 193 p. Ensayo collection. ISBN: 978-628-7548-23-7. Available from: https://books.scielo.org/id/vnnt5. https://doi.org/10.31948/editorialunimar.206.



Hacia una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente

Cuaderno de seminarios doctorales

Oscar Olmedo Valverde Riascos
Compilador



Colección Ensayo

2023

Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia

Valverde Riascos, Oscar Olmedo, autor, compilador

Hacia una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente: cuaderno de seminarios doctorales / Oscar Olmedo Valverde Riascos [y otros diecisiete]; compilador, Oscar Olmedo Valverde Riascos. -- San Juan de Pasto: Editorial Unimar, 2023.

1 recurso en línea: archivo de texto: PDF. -- (Ensayo)

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN 978-628-7548-23-7

1. Formación profesional de maestros - América Latina - Ensayos 2. Prácticas de la enseñanza - América Latina - Ensayos 3. Pedagogía - América Latina - Ensayos I. Claret Zambrano, Alfonso, autor II. Díaz Villa, Mario, autor III. Carrillo Hernández, María Teresa de Jesús, autora IV. González Melo, Hamlet Santiago, autor V. Trujillo Rodríguez, Alberto Vianey, autor VI. Ibarra Caicedo, José Fernando, autor VII. Cabrera Fajardo, Deyci Patricia, autora VIII. Ordóñez García, Lilia, autora IX. Ordóñez García, Lilia, autora X. Ojeda Ortiz, Marinela, autora.

CDD: 370.7118 ed. 23 CO-BoBN– a1120029



Título del libro: *Hacia una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente*

e-ISBN: 978-628-7548-23-7

DOI: https://doi.org/10.31948/editorialunimar.206

Formato: 18 x 26 cm – Digital

Páginas: 194

Año: 2023

Pares Evaluadores

Dra. Nelly Milady López Rodríguez

Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia

Dr. **Álvaro Torres Mesías**

Universidad de Nariño, Colombia

Dra. **Carmen Cecilia Lago de Fernández**

Universidad de Cartagena, Colombia

Editorial UNIMAR

Luz Elida Vera Hernández

Directora Editorial UNIMAR

Leidy Stella Rivera Buesaquillo

Corrección de Estilo

Daniela Velásquez Torres

Diseño y Diagramación

Correspondencia:

Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia, Calle 18 No. 34 – 104

Tel: 6027244460 - Ext. 185

E-mail: editorialunimar@umariana.edu.co

Depósito Digital

Biblioteca Nacional de Colombia, Grupo Procesos Técnicos, Calle 24, No. 5 - 60 Bogotá D.C., Colombia.

Biblioteca Hna. Elisabeth Guerrero N. f.m.i. Calle 18 No. 34 - 104 Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Colombia.

Disponible en: http://editorial.umariana.edu.co/libros

Cítese como: Valverde-Riascos, O. O. (comp.).(2023). *Hacia una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente.* Editorial UNIMAR. https://doi.org/10.31948/editorialunimar.206




cc
BY

Agradecimientos

Este libro es el fruto de la colaboración de muchas personas, especialmente de profesionales expertos e invitados –nacionales e internacionales– a cursos y al Encuentro Nacional e Internacional, que desarrolla todos los años la Facultad de Educación, y a los estudiantes del Doctorado en Pedagogía que, por incentivo en el curso de Construcción del Saber y Práctica Pedagógica (desarrollado por el Ph. D. Oscar Valverde Riascos), aceptaron la invitación a reflexionar sobre su tema de estudio en relación con las dos nociones estratégicas de saber pedagógico y práctica pedagógica.

También doy gracias a Dios por darnos su apoyo espiritual, para no desfallecer en este proceso de construcción y elaboración de este libro. A la Editorial Unimar, por darnos la posibilidad, año tras año, de presentarnos a la convocatoria pública para la edición de libros. A los estudiantes del doctorado e invitados nacionales e internacionales, por aceptar el reto y compromiso de efectuar el ensayo con base en las lecturas, análisis y el tema doctoral. De igual forma, quiero agradecer a la directora del programa del Doctorado en Pedagogía, Dra. Adriana Mora, quien ha confiado para desarrollar este curso, motivar la escritura científica de los estudiantes y promover el desarrollo continuo de la lectura. Particularmente quiero agradecer a un protagonista escondido, la familia, porque le hemos quitado un espacio de su tiempo para elaborar este ensayo.

Mi total y profundo agradecimiento a la Universidad Mariana, a la Hna. Aylem Yela Romo, rectora, por el apoyo permanente y facilidades a quienes nos sentimos comprometidos con la lectura y escritura científica, la reflexión permanente de la práctica pedagógica y el saber pedagógico como estrategias analíticas para la formación de saberes y el fortalecimiento del campo del conocimiento pedagógico, mejorando el discurso construido en las líneas de investigación de la práctica pedagógica y en los grupos de investigación Forma, Indagar y Praxis.

Por último, de manera más personal, agradecer a nuestras familias, por acompañarnos y darnos el tiempo necesario para seguir desarrollando las competencias científicas en el doctorado y en los procesos de construcción que se desarrolla en torno a las líneas de los grupos de investigación, que permitirá posicionarnos cada vez como personas, profesionales e investigadores en Minciencias.

Oscar Valverde Riascos y autores.

Contenido

Saber pedagógico: estrategia analítica de transformación y del accionar del profesorado

Presentación

Hacia una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente

Los cambios acelerados de la sociedad y la economía contemporánea, los avances de la ciencia y de la tecnología tienen efectos en la innovación y cambio de las instituciones de educación superior, las cuales promueven una mejor calidad en la formación docente y en la investigación educativa y pedagógica.

La innovación y el cambio educativo exigen a la educación superior reflexiones acerca de la formación docente, el saber pedagógico y la práctica pedagógica, abriendo un diálogo entre los saberes y los agentes educativos, en el marco de la dinámica socio-cultural, y de las posibilidades y limitaciones de la ciencia y tecnología, para la formación integral de personas y el desarrollo de las regiones y del país.

Desde este escenario, el rol que desempeña la educación y la pedagogía en sus diferentes niveles de formación hace que se repiense y se replantee desde sus formas de comunicación, de su mediación, de sujetos intervinientes de prácticas y discursos, que se involucran hacia adentro y hacia fuera del contexto de la escuela y su relación con el territorio. Es así como, en el Doctorado en Pedagogía, se concibe, desde la concepción y propósito misional de la Universidad Mariana, al maestro como un sujeto de saber pedagógico y de práctica que se repiensa en su práctica pedagógica discursiva, en su práctica pedagógica institucional y en su práctica pedagógica de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación desde una espiritualidad mariana franciscana, permitiendo vínculos con los maestros a nivel nacional e internacional.

En el Doctorado en Pedagogía, se abrió espacios de debate académico alrededor del saber y la práctica pedagógica, mediante encuentros nacionales e internacionales, foros de discusión, paneles, debates sobre pedagogía, educación y cultura. Por lo tanto, se considera que el maestro está llamado a protagonizar su campo de práctica y construir saberes a partir de sus discursos técnicos, prácticos o críticos, que lo lleven a la reflexividad como profesional intelectual y reflexivo de su propio quehacer docente.

Desde diferentes contextos, los maestros vienen pensando su quehacer docente, día a día desarrollan propuestas diversas de su cambio en el pensamiento pedagógico, que se hace necesario darlo a conocer; es así que, desde el campo intelectual de la educación y de la pedagogía (la pedagogía como disciplina y saber profesional y como saber y práctica pedagógica), la Facultad de Educación ha generado el espacio de reflexión en el 6.º Encuentro Nacional y 5.º Internacional

de Pedagogía, Investigación y Cultura; con el Seminario de Construcción y Saber Pedagógico del doctorado se ha propiciado la reflexividad del maestro en formación en las licenciaturas y en la formación doctoral, repensando su práctica y su saber. Por lo tanto, el presente libro titulado *Hacia Una Epistemología del Saber Pedagógico y de la Práctica Pedagógica en la Formación Docente* presenta avances de las revisiones bibliográficas y documentales de los maestros expertos y noveles de la investigación sobre el saber pedagógico y la práctica pedagógica que adelantan en sus estudios doctorales; pues bien, se ha efectuado, en cada uno de los ensayos, un rastreo bibliográfico, a través de bases de datos: Scopus, Dialnet, Scielo, Redalyc, repositorios de tesis doctoral, con un promedio de cincuenta referencias bibliográficas por cada autor en su ensayo argumentativo. Las referencias se sistematizaron en un documento en Excel, el cual se discriminó así: referencia del autor o autores, objetivo del estudio, metodología, conclusiones y aportes a la reflexión; de esta manera, mediante el uso hermenéutico, cada autor presenta su reflexión en torno a las nociones de saber y práctica pedagógica y su relación con los objetos de estudio que desarrollan los estudiantes, asumiendo la estructura de párrafos de introducción, desarrollo y conclusión.

Es oportuno agradecer a la directora del doctorado Dra. Liliam Mafla por la oportunidad de participar en el doctorado; en especial, con el desarrollo del curso de Construcción de Saberes y Práctica Pedagógica, que permitió abrir los espacios de discusión y debate sobre la pedagogía y educación. Del mismo modo, a los profesores del doctorado, protagonistas del fortalecimiento del pensamiento pedagógico; a los equipos de maestros y directores de programa de la Facultad de Educación, por estar motivados para desarrollar los encuentros nacionales e internacionales, generando espacios de discusión en las mesas de trabajo y colaborando en todos los sentidos. Desde luego, a los estudiantes de pregrado y posgrados, protagonistas escondidos de la formación y de la reflexión; pero, ante todo, a los estudiantes del Doctorado en Pedagogía, quienes se animaron a presentar sus escritos con respecto a la relación saber pedagógico y práctica pedagógica con temas contemporáneos, fruto del desarrollo de los objetos propios de sus tesis doctorales. A los profesores invitados, por Colombia: Dr. Mario Díaz Villa, Dr. Alfonso Claret Zambrano, Dr. Hamlet Santiago González Melo, Mg. James Rodríguez Calle, Mg. Jeison Alexander González González, Dr. Oscar Valverde, y a nuestros estudiantes del doctorado en pedagogía Pasto; por Chile, Dra. Teresa Flórez Petour; a todos, nuestra gratitud inmensa por la presentación de sus ensayos. Finalmente, a todas las personas que asistieron, escucharon, debatieron y compartieron sus ponencias o ensayos. A la Hna. Aylem Yela, Rectora de la Universidad Mariana y a los directivos por secundarnos con nuestras ideas y proyecciones en el trabajo académico.

El presente libro está estructurado en tres apartados, a saber: Formación Docente: experiencias de reflexión pedagógica; Saber pedagógico: estrategia analítica de transformación y del accionar del profesorado, y Práctica pedagógica: término de reflexión en la formación docente, donde los profesores de diferentes

universidades colombianas y una chilena y los estudiantes del Doctorado en Pedagogía presentaron sus ensayos argumentativos; lo que configuró una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente. A continuación, se presenta una breve descripción de cada apartado y capítulo.

En su primera parte, sobre la Formación Docente: experiencias de reflexión pedagógica, se encuentra el trabajo de Alfonso Claret Zambrano, con el ensayo titulado: “La formación docente según el saber pedagógico en el siglo XXI”. El autor propone la reflexión sobre las facultades de educación, para que empiecen a desarrollar una teoría de la formación docente según el saber pedagógico con base a un pensamiento crítico y comprender cómo se puede lograr esta cuestión, teniendo en cuenta a la política pública educativa de referencia.

Por su parte, Mario Díaz Villa y María Teresa de Jesús Carrillo Hernández, en la ponencia tipo ensayo La formación y práctica pedagógica en el siglo XXI realizan una breve descripción del contexto histórico del siglo XXI, necesaria para la comprensión de sus determinaciones concernientes a la educación; también, desarrollan el concepto de formación, planteando sus cambios semánticos en el siglo XXI; analizan la práctica pedagógica como medio portador del poder y el control, propios de las voces dominantes. Finalmente, elaboran unas breves conclusiones relacionadas con la importancia de considerar la estructura interna de la práctica pedagógica y develar las voces que constituyen las diversas modalidades de práctica pedagógica.

Desde la perspectiva de investigación internacional, se encuentra la ponencia tipo ensayo de Hamlet Santiago González Melo, con la propuesta: “La formación de docentes universitarios en Argentina y Colombia: Una experiencia de investigación pedagógica colaborativa”, en la cual se visibilizó el discurso acerca de la formación de los docentes a partir del análisis de los enunciados, los archivos y los dispositivos encontrados, con especial énfasis en la normatividad de dichas instituciones sobre la formación de los profesores universitarios. También, se encontraron diferencias y similitudes en las formas de concebir la formación de los profesores universitarios, en el interés mismo por acceder a ella y en la forma de asumirla desde la práctica. El ejercicio investigativo abre la posibilidad de nuevos estudios y formas de colaboración conjunta entre las universidades participantes, como de hecho se ha venido materializado en el marco de convenios mutuos de cooperación y la Red de Formación de Profesores Universitarios Conexión Docente entre dos universidades colombianas (Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad del Tolima) y una universidad argentina (Universidad Nacional de San Luís).

En su segunda parte, respecto al Saber pedagógico: estrategia analítica de transformación y del accionar del profesorado, se puede compartir la siguiente diversidad de ensayos argumentativos: “Hacia una pedagogía del cuidado” de Alberto Vianney Trujillo Rodríguez; “El saber pedagógico para la integración de las TIC” de José Fernando Ibarra Caicedo; “La construcción de saber pedagógico

desde el proyecto de educación para la sexualidad y de ciudadanía" de Deyci Patricia Cabrera Fajardo; "Saber pedagógico y práctica pedagógica en relación a la literacidad" de Lilia Ordóñez García; "El saber docente desde el aporte de los saberes ancestrales sobre etnobotánica" de Marinela Ojeda Ortiz, y "El saber pedagógico como herramienta para construcción del proyecto educativo institucional" de Roberth Alexander Zambrano Castro.

Por último, se presenta los ensayos sobre la Práctica pedagógica: término de reflexión en la formación docente, que agrupa los siguientes artículos: "De la incertidumbre a la transformación: experiencias para pensar un cambio de paradigma en evaluación educativa" de Teresa Flórez Petour –Chile–; "Intelectuales, ñapangas y vergonzantes en las políticas estéticas de la nación colombiana" de James Rodríguez Calle; "Práctica pedagógica inclusiva: el saber pedagógico en la diversidad funcional desde la educación inclusiva" de Cruz Stella Izquierdo García; "Innovación y práctica pedagógica: una relación esencial en la transformación del quehacer docente" de Jeison Alexander González González; "Enseñanza del deporte en la clase de educación física" de José Luis Gutiérrez Rosero; "Educación de calidad desde la práctica pedagógica en perspectiva latinoamericana" de Luis Alfonso Muñoz Benavides; "La reflexión sobre el saber pedagógico y la práctica pedagógica como estrategias analíticas del profesorado" de Oscar Valverde Riascos, y "El bachillerato inclusivo, estrategia pedagógica para migrantes" de Doris Silvana Pérez Chicaiza.

Finalmente, se considera que el Seminario de Construcción del Saber y la Práctica Pedagógica es indiscutible un escenario donde se va configurando al maestro como sujeto de saber pedagógico y sujeto político; por cuanto, es a partir de la reflexividad de la práctica pedagógica dentro de las aulas, desde la comunidad y territorialidad, que va más allá de revisar las técnicas instrumentales de los maestros, y se coloca desde la perspectiva de los mismos actores como sujetos de su saber fundante de maestros como es la pedagogía, constituyéndose en el campo de saber y práctica; entramado que permite las reflexiones sobre una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica como términos complejos y de pluralismo epistémico diverso.

Oscar Valverde Riascos

Profesor titular
Doctorado en Pedagogía

Formación docente: experiencias de reflexión pedagógica



Capítulo 1.
La formación docente según el saber pedagógico en el siglo XXI

Alfonso Claret Zambrano[1]

Cítese como: Claret-Zambrano, A. (2023). La formación docente según el saber pedagógico en el siglo XXI. En O. O. Valverde-Riascos (comp.), *Hacia una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente* (pp. 16-32). Editorial UNIMAR. https://doi.org/10.31948/editorialunimar.206.c313

1.1 Introducción

El interés del Estado por la formación docente, según el saber pedagógico, teniendo en cuenta que:

> Si se ha elegido el saber pedagógico como campo de conocimientos sobre la enseñanza, es porque los trabajos de Foucault representan la posibilidad tanto de análisis arqueológicos (archivos) con orientación epistemológica como de análisis genealógicos que pueden dar cuenta de la formación de objetos, conceptos y técnicas en la interioridad de las prácticas sociales. (Zuluaga, 1999, como se citó en Cabezas, 2017, p. 17)

Es un asunto de larga data, a través de su política pública educativa, por ejemplo, en el caso colombiano, una vez lograda la independencia se necesitó resolver la formación educativa de la población recién liberada de la dominación española y eso explica el método lancasteriano de escuela mutua (el ingreso de las ideas educativas inglesas en Colombia), con el propósito de suplir la ausencia de profesores. Este método consistía en acudir a los alumnos más avanzados del curso –los monitores– para ayudar al proceso de enseñanza en dichos cursos, ante la carencia de profesores en la recién fundada república. Este asunto típicamente inglés justificó el ingreso de los monitores en clase para ayudar a los profesores en la Colombia de ayer y aún hoy existen en las universidades públicas. El método se asumía según la enseñanza mutua, la cual fue escogida en Colombia para enseñar las primeras letras.

> Este método, fundamentado en los procedimientos de José Lancaster, conocido como el sistema monitorial, se utilizó en Latinoamérica, en los primeros tiempos

[1]Decano, Facultad de Educación y Pedagogía, Universidad del Valle; profesor titular. Distinguido e investigador emérito Minciencias (periodo 2021-2022).

de la República, para ayudar a remediar la escasez de maestros. Los dirigentes latinoamericanos confiaban en los beneficios de este método para lograr una rápida generalización de la instrucción popular (Zuluaga, 1999, p. 265).

El método se justificaba porque:

Al lado del proyecto de Independencia había crecido la convicción de que la instrucción pública sería uno de los pilares fundamentales en la construcción de la Nación [...]. Si los ciudadanos no aprendían a leer y escribir (declara el Congreso de Cúcuta en la Ley de 6 de agosto de 1821) no podrían conocer "las sagradas obligaciones" que les exigía "la religión y la moral cristiana, como tampoco los derechos y los deberes del hombre en sociedad". Para ejercer el derecho al sufragio se requería saber leer y escribir. (Zuluaga, 1994, p. 265)

Solo hasta 1840 podría ponerse en vigencia esta disposición, debido a la suma ignorancia que reinaba en todo el territorio de la nación. Este interés estatal no es solamente nacional y de partido, sino internacional, a través de los distintos informes mundiales que, de su orientación, se hacen desde el Banco Mundial, Organización Mundial del Comercio (OMC, 2010), la Unesco (2014, 2015) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD), que ven al maestro y su formación como una posibilidad para continuar con los procesos de socialización y de mejorar las condiciones de vida y de educación de una cultura nacional por medio de su formación docente según su saber pedagógico.

De igual forma, el interés del Estado por la formación docente no es un asunto del pasado, ahora es la base de la política pública educativa, plenamente establecida en el caso colombiano, y es en ese contexto en el cual nos situamos para plantear estos asuntos educativos importantes para el desarrollo del pensamiento crítico en la población de una nación como Colombia, que tanto lo necesita.

En este sentido, los diversos planes de desarrollo nacional, departamental y municipal de las dos primeras décadas del siglo XXI continúan apuntando a considerar como una prioridad la formación y la educación de los docentes. En este contexto, la pertinencia de una Facultad de Educación y Pedagogía se encuentra en si ésta se orienta a construir el Sistema de Formación Docente desde una lectura de la pedagogía como un saber plural, abierto y transversal. De allí, la necesidad de que la Facultad de Educación de la Universidad del Valle empiece a desarrollar una teoría de la formación docente según el saber pedagógico y con base en un pensamiento crítico, ya que todo el esfuerzo conceptual se basa en comprender cómo se logra esta cuestión, teniendo en cuenta a la política pública educativa de referencia.

1.2 La Facultad de Educación y la pedagogía que se propone para tiempos de pandemia

Estos planteamientos permiten construir una Facultad de Educación cuya existencia –teórica, práctica y aplicativa– permita la formación docente según su saber pedagógico, cualquiera que este sea en su orientación.

Un punto de partida es reconocer la Facultad de Educación de la Universidad del Valle, ya que desde hace 21 años no se ha reflexionado sobre su teoría, práctica y aplicación. Interpretar y comprender esta cuestión es fundamental para actuar académica y administrativamente, porque de la manera que se la comprende se justifica el proceder, las acciones, las actividades, la organización, el pensamiento educativo y, sobre todo, la enseñanza, aprendizaje, evaluación en el acto educativo docente, con el fin de profesores, maestros, educadores.

La Facultad de Educación y Pedagogía que se pretende construir, se la asume como un sujeto-objeto de conocimiento, en este sentido, se la reflexiona como una institución del pensamiento y conocimiento educativo, cuya teoría, práctica y aplicación tiene como propósito misional el conocimiento de la formación docente, la naturaleza de dicho conocimiento y su importancia en su proyección. Por tanto, la facultad se justifica como una organización colectiva, es decir, como unidad de pensamiento educativo, los saberes que producen y el profesor-investigador que forma, ya sea sujeto crítico, positivista, o constructivista en el mundo de la vida, el pensamiento educativo se hace desde el pensamiento de la filosofía crítica-analítica como objeto de reflexión e interpretación.

Esta filosofía de la facultad como sujeto del pensamiento educativo asume la formación docente con base en los siguientes objetos de conocimiento:

1. Filosofía que determina en su práctica educativa.
2. Teoría educativa que orienta el saber pedagógico del profesor en su docencia del programa.
3. Fundamentación teórica-epistemológica del saber pedagógico.
4. Programas que recogen el contenido de referencia del saber disciplinar (presentación general de sus contenidos o sus conocimientos profesionalmente definidos en su profesión).
5. Estructura curricular que justifica su organización, selección y distribución teórica y práctica de los contenidos del programa en el tiempo.
6. Acto docente e investigativo que desarrolla el programa, a través de la enseñanza, aprendizaje y evaluación, en el aula conceptual presencial, virtual, mixta y a distancia.
7. Saber pedagógico que se produce desde su docencia, experiencia y su práctica curricular.
8. Práctica docente que justifica su formación y su aplicación en la sociedad por la construcción de la cultura educativa de un país en paz y en armonía con la naturaleza.

Un punto fundamental de este proceso de formación docente es conocer epistemológicamente el saber pedagógico como componente fundamental y objeto de investigación y desarrollo, para avanzar en el progreso del conocimiento

de dicho saber, su expresión conceptual en el contenido formativo docente del programa como propuesta educativa curricular, el desarrollo curricular del programa a través de la enseñanza, aprendizaje y evaluación del contenido del programa y su propósito final de formación profesional. En el planteamiento del saber pedagógico –su orientación educativa, el contenido y desarrollo curricular en el programa y su propósito final de profesionalización– se contextualiza el conocimiento curricular propio de dicho saber y objeto de referencia conceptual para este seminario que atañe a este proceso de formación según el saber pedagógico.

1.3 El saber pedagógico[2]

1.3.1 Fundamentación teórica-epistemológica

El saber pedagógico en su concepción epistemológica comprende el conocimiento pedagógico que se plantea en el programa para formar educativamente al docente, su desarrollo será a través de la enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula de clases y en su trabajo profesional en la IES. Dicho conocimiento será el que permitirá desarrollar el acto educativo docente del profesor desde la enseñanza, y relacionarla con la comprensión del estudiante desde el aprendizaje, pero asegurando su respuesta acertada según la evaluación del aprendizaje en el aula de clases (Decreto 1330, 2019; Resolución 021795, 2020).

En otros términos, formar un docente significa educarlo en el saber pedagógico para ejercer profesionalmente en el campo educativo. Se comprende mejor este planteamiento si se contrasta con otros tipos de formaciones, a saber: químicos, biólogos o físicos; formar un profesional químico significa educarlo en el conocimiento químico propio de su práctica profesional = profesión, es decir, toda formación profesional en química significa educar en dicho conocimiento. De lo anterior se deriva un punto crucial para formar en los términos clave de un programa de formación docente, conocer la naturaleza de ese saber pedagógico, que se asume, es la clave de dicho proceso de formación, conocer su significado, ya sea de las ciencias sociales, ciencias naturales o ciencias humanas o exactas.

Así las cosas, emergen las siguientes preguntas: ¿cuál es el saber pedagógico?, ¿cómo se estructura dicho saber?, ¿cuál es su naturaleza?, ¿cómo se concibe desde su epistemología? En este sentido, un punto conceptual de referencia epistemológica es asumir el saber pedagógico como el conjunto de los conocimientos que hacen parte de su ejercicio docente en el aula de clases presencial, virtual o dual o a distancia.

El aula presencial, virtual, dual o a distancia es el lugar conceptual del encuentro, acción y proyección del saber pedagógico propio del profesor en su enseñanza y en relación al propósito de lograr el aprendizaje del estudiante, además de constatar con la evaluación dicha relación desde la enseñanza del profesor con

[2]Asume estos conocimientos específicos universitarios: filosófico, educativo, pedagógico, disciplinares, acto docente: enseñanza, aprendizaje y evaluación, ancestral, social, psicológico, tecnológico, curricular y otros. En síntesis, asume el conocimiento pedagógico y disciplinar(CPD).

el aprendizaje de los estudiantes y el campo disciplinar de referencia. Entonces, ¿cuál es ese saber?, ¿cómo se presenta?, ¿cómo se mejora?, ¿cómo se investiga?, ¿cómo se relaciona y diferencia con la disciplina universitaria en particular?, ¿qué conocimiento produce? Este saber pedagógico es lo que Tardif (2004) denomina "epistemología de la práctica profesional" (p. 66), es decir, el estudio del conjunto de los saberes utilizados realmente por los profesionales en su espacio de trabajo cotidiano para desempeñar todas sus tareas en el aula conceptual, encuentro de saberes y conocimientos.

Otra idea más en la dirección del planteamiento de Tardif (2004) es asumir al docente como un profesional, el cual no es solo una persona que aplica conocimientos producidos por otros, sino que transforma el conocimiento producido por la humanidad, registra el conocimiento que enseña, lo hace progresar conceptualmente para su análisis, enseña y comprende para el otro, no es solo un agente determinado por mecanismos sociales: es un actor[autor] en el sentido fuerte de la palabra, es decir, un sujeto que asume su práctica a partir de los significados que él mismo le da, en el que posee conocimientos y un saber hacer provenientes de su propia actividad docente, a partir de los cuales estructura y orienta, según como la desarrolle: enseñanza, aprendizaje y evaluación.

En esta perspectiva, toda investigación sobre la enseñanza tiene, por consiguiente, el deber de registrar el punto de vista de los profesores, es decir, su subjetividad de actores en acción, así como los conocimientos y el saber hacer que moviliza en la acción cotidiana, y responder desde ella por el aprendizaje de los estudiantes y el alcance de dicho proceso a través de la evaluación. De modo más radical, esto también quiere decir que la investigación sobre la enseñanza debe basarse en un diálogo fecundo con los docentes, considerados como sujetos competentes que poseen saberes específicos de su trabajo y no como objetos de investigación, ya que los estudiantes aprenden en función de esa enseñanza y la evaluación de ese proceso (Tardif, 2004).

En el proceso de identificar, precisar o exponer el saber del profesor en el aula de clases universitaria en términos generales, y ese saber pedagógico en términos específicos, correspondiente al proceso de formar al docente con un saber pedagógico diferente de otros saberes de formación, se asume dicha formación docente desde la filosofía-analítica-critica (pedagogía critica) por su tarea de teorizar, significar, practicar y orientar los conocimientos que tienen ese propósito de formar en el saber pedagógico en las aulas (presencial, virtual, dual, a distancia) de las instituciones educativas, cuya labor misional es la formación de educadores, profesores, maestros, que asumen como contenido de referencia el saber pedagógico que el profesor-investigador ha venido construyendo a partir del acto educativo-docente de enseñanza, aprendizaje y evaluación, según la teoría educativa que orienta sus programas para formar ciudadanos críticos, reflexivos y propositivos en las aulas de clases institucionales. Aunque el acto educativo sucede en la institución, tiene incidencia en la sociedad (Gramsci, 1988).

1.4 La formación docente según el saber pedagógico

La formación docente de los profesores en el saber pedagógico se asume desde la fundamentación teórica y práctica de dicho saber en las instituciones educativas. Teóricamente, el saber pedagógico se fundamenta en la filosofía crítica y la práctica formal; se realiza en los programas de las instituciones educativas que tienen ese propósito misional: formar a los docentes en el saber pedagógico para su aplicación social profesional

El saber pedagógico, fundamentado teóricamente desde la filosofía, se interesa por la conceptualización empleada por los profesores para seleccionar cuál teoría educativa asumen en el aula de clases: sea esta positivista, teoría interpretativa (constructivista) o la teoría crítica, para orientar los conocimientos del saber pedagógico (conocimientos filosófico, educativo, pedagógico, psicológico, didáctico, curricular, tecnológico, social y disciplinar, ancestral y otros, por ejemplo, el conocimiento sexual) que se desarrollen en los programas de formación, de acuerdo con su proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el acto educativo del aula (ver Figura 1). En este caso, la formación docente del educador se la interpreta a partir de uno de los marcos conceptuales basados en la pedagogía crítica[3], por el propósito que se quiere obtener de ella: transformar la educación para una sociedad que lo requiere.

El saber pedagógico desde su práctica se asume en el programa según su estructura curricular, orientado por la teoría educativa seleccionada y desarrollado a través del acto educativo de la docencia: enseñanza, aprendizaje, evaluación, en el contexto de la pregunta de investigación que el docente-investigador se hace en el aula virtual o aula presencial o mixta. La pregunta es ¿cómo formar –positiva, constructiva o críticamente– en el saber pedagógico (conocimientos: filosófico, educativo, disciplinar, didáctica, curricular, psicológico, tecnológico social), valores y cultura a partir del saber (conocimiento) del estudiante y el saber (conocimiento) del educador, como docente-investigador, en el contexto del programa y su proceso de formación según el acto educativo de la enseñanza, aprendizaje, evaluación, en aula de clases (presencial-virtual, dual- distancia), en el mundo de la vida-social?

Para responder este interrogante, se parte de la interrelación de conocimientos entre profesor y estudiante (aula) y el campo de referencia conceptual para formar profesionales ciudadanos reflexivos, críticos y propositivos, de cara a la situación social del país (ver Figura 2).

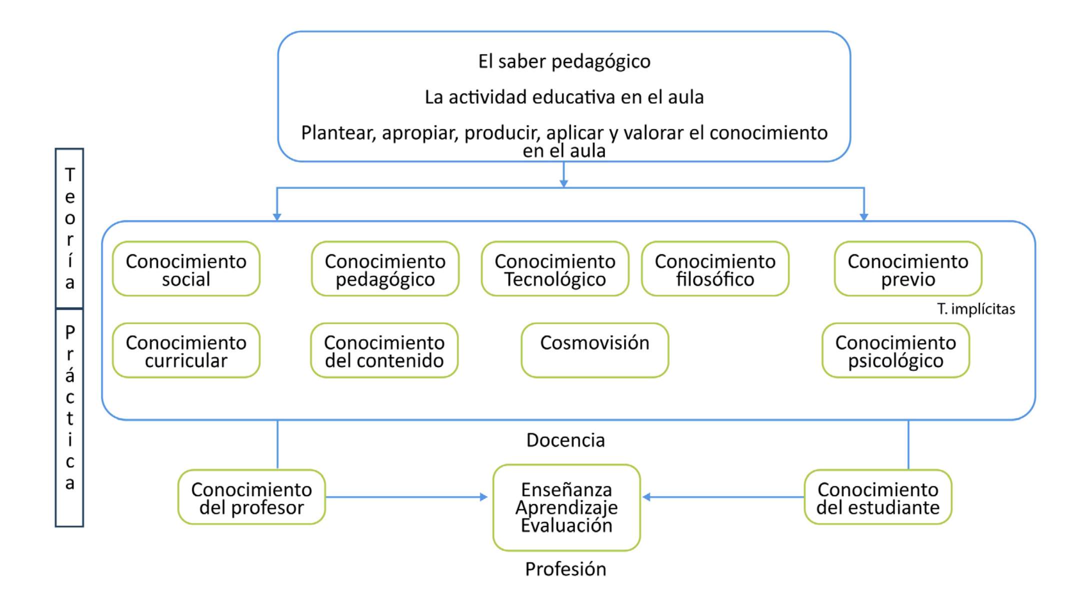
Esta pregunta es la base para construir el programa que se plantea, ya que permite analizar, recoger, conceptualizar, proyectar, organizar y responder empíricamente en el aula por medio del acto educativo de enseñanza, aprendizaje y evaluación del saber pedagógico que allí se gesta, con el propósito profesional de formar ciudadanos reflexivos, crítico y propositivos.

[3]Existen otras pedagogías de referencia: pedagogía positivista y la constructivista.

Es en dicho acto educativo donde se asume como significante las relaciones de conocimiento que allí se presentan; el saber pedagógico que esas relaciones producen, la cultura que allí se genera y el mundo educativo que allí se presenta y construye, hacen considerar el mismo como el eje filosófico que guía, orienta y define la actividad educativa de los diversos sujetos, saberes y cultura que allí actúan. En ese contexto propio del aula de la educación superior varios investigadores coinciden en reconocer que el saber pedagógico, propiamente dicho, que allí actúa comprende lo siguiente: el conocimiento filosófico, el conocimiento educativo, el conocimiento pedagógico, el conocimiento disciplinar –ciencias naturales, ciencias sociales y ciencia humanas, ciencias exactas–, el conocimiento tecnológico, el conocimiento ancestral, el conocimiento curricular, y otros; pero todos ellos como base de la enseñanza, aprendizaje y evaluación, unidos con el propósito de resolver las preguntas que el docente e investigador se plantea desde el acto educativo (Tardiff, 2004; Shulman 1986, 1987).

Figura 1

El saber pedagógico



Fuente: Zambrano (2000).

El interrogante de investigación planteado es el lugar natural-conceptual del acto educativo entre el conocimiento del docente y el conocimiento del estudiante. En este sentido, se reconoce el salón de clases-conceptual como un sitio cultural complejo. En términos de creencias de maestros y estudiantes sobre la enseñanza y el aprendizaje, los modos de conocer la ciencia, la influencia de los compañeros y el maestro en el aprendizaje, dentro de clase y las influencias escolares, género, clase social y etnicidad como factores asociados con el

> aprendizaje de las ciencias y las formas de evaluar esa relación. (Taylor et al., 1994, como se citó en Zambrano, s.f., p. 1)

Lo nuevo que se agrega es el planteamiento de Elliot sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación como proceso único y plural a la vez, es decir, complejo.

> En el aula de clases suceden y convergen muchos eventos, tales como, cultura, conocimientos, y hechos, algunos de ellos son aceptados y reconocidos allí, pero otros no. La tesis de fondo que se asume desde el acto educativo del docente-investigador es plantear el conocimiento, saberes y prácticas como el fundamento educativo de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las ciencias sociales, humanas, naturales en la educación superior. (Zambrano, 2003, p. 7)

Aunque el acto educativo: enseñanza, aprendizaje y evaluación, sucede en la institución, tiene incidencia en la sociedad. De acuerdo con Gramsci (1988),

> este problema del logro de una unidad cultural social sobre la base de una común y general concepción del mundo puede y debe aproximarse al planteamiento moderno de la doctrina y de la práctica pedagógica según la cual el rapport entre maestro y alumno es un rapport activo, de relaciones recíprocas por lo que todo maestro sigue siendo alumno y todo alumno es maestro. Pero el rapport pedagógico no puede limitarse a las relaciones específicamente escolares, mediante las cuales las nuevas generaciones entran en contacto con las viejas absorbiendo de ellas la experiencia y valores históricamente necesarios, y madurando y desarrollando una propia personalidad histórica y culturalmente superior. Esta relación se da en toda la sociedad en su totalidad y en cada individuo respecto a los demás, entre castas intelectuales y no intelectuales, entre gobernantes y gobernados, entre élites y secuaces, entre dirigentes y dirigidos, entre vanguardias y cuerpos de ejército. Toda relación de hegemonía es necesariamente un rapport pedagógico y se verifica no sólo en el interior de una nación, entre las diferentes fuerzas que la componen, sino en todo el campo internacional y mundial, entre el conjunto de civilizaciones nacionales y continentales. (p. 114)
>
> [Esto significa que], la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación no solo es una relación epistemológica de saberes, es una relación política de saberes en el mundo de la vida. Es la lucha entre el positivismo y la teoría crítica en la educación y como diría Habermas (1978) esa lucha expresa la crisis de las ciencias naturales por su ruptura con las ciencias sociales, y la equivalencia de la teoría de la ciencia con la teoría del conocimiento según el positivismo, cierra el paso a una teoría del conocimiento pedagógico según la teoría crítica. (Zambrano, 2003, p. 7)

El saber pedagógico, en síntesis, es toda la expresión del conocimiento educativo que se realiza teóricamente desde la filosofía y prácticamente desde el acto educativo en el aula de clase, según una teoría educativa que lo orienta y

un programa de estudios que lo recoge, cuya estructura curricular se desarrolla a través de la docencia (enseñanza, aprendizaje y evaluación,) y conduce a título para ejercer en la sociedad como sujeto profesional. En conclusión, lo anterior significa que la formación docente se representa en el saber pedagógico, por consiguiente, se realiza y se concibe según se asuma dicho saber.

1.4.1 Como se plantea la formación docente según el saber pedagógico en las instituciones educativas

> En el contexto anterior según la pedagogía crítica se asume la formación docente del educador desde tres aspectos propios del acto educativo según la pregunta de investigación del profesor en la clase, la institución educativa y su efecto el saber pedagógico, 1, según sea la naturaleza de su teoría, 2, su práctica en las instituciones educativas y 3, su aplicación según el saber pedagógico que se produce en ellas. teniendo en cuenta las actividades centrales que se desarrollan en el acto educativo del maestro según la enseñanza, aprendizaje y evaluación en el lugar conceptual de la pregunta de investigación, la cual en última instancia es su guía filosófica. (Zambrano, 2003, p. 8)

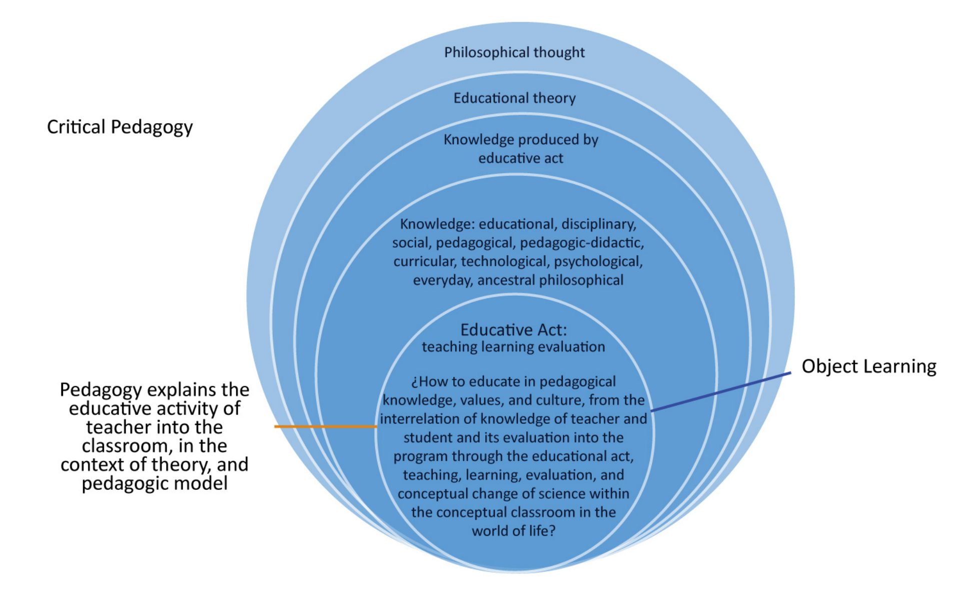
1.4.2 Formar al docente en el saber pedagógico a partir de la pregunta de investigación a resolver en la interrelación de conocimientos en el acto educativo de una propuesta educativa

La pregunta central de la relación de conocimientos que se plantea en el aula de clases es la base del problema de investigación, pero las respuestas que conceptualmente la justifican constituye el marco teórico de referencia para la formación docente en las instituciones educativas.

> Una reflexión teórica a dichas instituciones educativas, asumidas como el pensamiento educativo institucional, la hacemos desde la filosofía analítica como objeto de reflexión e interpretación. Está pensada desde Hirst (1994) la proponemos como todo lo que concierne con clarificación de los conceptos y proposiciones a través de los cuales nuestra experiencia y actividades son inteligibles. En este sentido ella está analíticamente interesada en responder todas las preguntas acerca del significado de términos y expresiones, acerca de las relaciones lógicas y las presuposiciones que esos términos y expresiones implican y comprenden. De allí la importancia de saber cómo planteamos los conceptos educativos que son centrales en nuestra propuesta. Estos son las que constituyen el centro duro de nuestra concepción. Basándonos en la analogía del edificio de Moore (1974), es semejante a un modelo de edificio donde diferentes actividades suceden en cada piso. Entonces se hace necesario reflexionar que la educación incluye un conjunto de actividades que van en diferentes niveles, algo así como un edificio ocupado en los diferentes pisos que lo componen. (Zambrano, 2003, p. 8)

Figura 2

Pedagogía crítica



Fuente: Zambrano (2020).

Teniendo en cuenta la referencia de la analogía del edificio de Moore (1974), en el nivel base, se encuentran las actividades educativas fundamentales de enseñanza, aprendizaje, evaluación, comunicación y digitación, desarrolladas a través de un problema y una pregunta de investigación a resolver; este es el primer piso base del edificio. Por lo tanto, en este piso base están aquellas actividades que responden a las analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones, en una palabra, los modos de representar y formular una disciplina comprensiva para otros (Shulman, 2001).

En el segundo nivel, se encuentra el saber que se produce desde la resolución de la pregunta de investigación en el aula, es decir, las actividades fundamentales enmarcadas en el problema central del docente-investigador en el acto educativo (Stenhouse, 1991). En este contexto, se abarca cómo formar y construir saber, valores y cultura a partir del conocimiento del maestro y del estudiante, según los conocimientos, teniendo en cuenta el contexto de las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación que allí actúan institucionalmente, en un acto educativo continuo que genera los saberes educativos propios que allí se construyen, a partir de la interrelación de conocimiento, maestro y estudiantes y disciplinas, para formar, según el saber pedagógico, el programa, en un proceso temporal, y cualificación del sujeto, educado en el sentido que la sociedad lo requiere (Zambrano, 2003).

En el tercer nivel, se encuentra la teoría educativa y pedagógica (esta última se la concibe como la reflexión abstracta y crítica que se construye y orienta según un

método históricamente determinado por una concepción de hombre, la sociedad, el conocimiento y del niño), cuyo propósito es afectar lo que sucede en el primer piso base (Zambrano, 2003). Este cuerpo de conocimientos puede ser desarrollado teórica y prácticamente desde el positivismo (según el curso de Filosofía Positiva, Comte, 1979)[4], el interpretativismo-constructivismo (Piaget,1975) y la teoría crítica (Marx, 1845, Habermas 1978).

En cuanto al interpretativismo-constructivismo, cabe mencionar que, de donde viene la hipótesis de la teoría crítica viene de la XI tesis de Feuerbach, escrita en alemán por Karl Marx en la primavera de 1845. La tesis proponía lo siguiente: Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo. Todo comienza por este planteamiento filosófico teórico. Desde la filosofía crítico-analítica, mi propósito es darle sentido, significado al marco conceptual inmerso en este enunciado político. Comprensivamente estoy interpretando a Engels con base en Marx. Engels asumió el planteamiento de Carlos Marx con este matiz interpretativo: los filósofos actualmente no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero se trata de transformarlo, y ahora. Fundamentado en el anterior enunciado, la pedagogía crítica se propone interpretar y transformar el mundo educativo propio de una sociedad, su institución educativa, su saber educativo, su programa y el sujeto-educador formado en un momento histórico explícito en el mundo de la vida.

Por tanto, este planteamiento analítico se recoge como consecuencia del planteamiento sobre la XI tesis de Feuerbach. Así, la pedagogía crítica pretende dar sentido a una dura frase de Fayad y Sánchez, a saber: el IEP es una incertidumbre positiva. En este sentido, la pedagogía crítica cumple su tarea política educativa, interpretar y proponer la formación docente en todos los conocimientos del saber pedagógico: educativo (teoría de la resistencia de Giroux), pedagógico (Carr Wilfred), tecnológico, curricular (Michael), sociológico-cultural (Bourdieu y Passeron, 1996; Chalmers, 1999). La pedagogía crítica quiere interpretar y proponer el más claro ejemplo del avance del mundo de la educación mediante la mejor propuesta educativa para reflexionar, proponer y actuar emancipatoriamente, según la pedagogía crítica de la enseñanza-aprendizaje-evaluación (Carr y Kemmis, 1988), en el mundo de la vida educativa de países como Brasil o Colombia.

Ahora bien, sobre la teoría crítica cabe señalar que, desde la perspectiva previa según la filosofía analítica (fase 1), se identifica dos grandes periodos, 1962-1990 y 1990-2017, que expresan procesos de formación docente diferentes, considerando las evidencias empíricas desde el saber pedagógico, programa, cursos y procesos de su enseñanza, aprendizaje, evaluación, además de las bibliografías pertinentes y los factores externos a las instituciones formadores de docentes en Colombia, tales como el banco mundial, países como EE. UU., Inglaterra, Francia, Corea del Sur, que han venido interviniendo en la agenda educativa colombiana, así como

[4]Piaget (1969) planteó una hipótesis muy sensitiva: "los conocimientos no son copias del medio, sino que son un sistema de interacciones reales que reflejan la organización autorreguladora de la vida". En otros términos, los conocimientos resultan de la autorregulación orgánica con el medio exterior.

algunas agencias internacionales: pruebas PISA, OECD, la OEA, UNESCO y otras agencia que han jugado un papel decisivo en la construcción del saber pedagógico de la localidad no solo en su teoría, sino en su práctica y proyección social.

En el cuarto nivel, se encuentra la filosofía analítica que esclarece los términos y significados y relaciones entre todos sus componentes, es decir, la filosofía de la educación, la cual tiene como principal propósito la clarificación de los conceptos usados en el nivel base, se reitera conceptos tales como educación, enseñanza, aprendizaje y evaluación de un saber y otro. Otra tarea es examinar las teorías que operan a ese nivel, comprobándolas por su consistencia y validez. Existe una relación lógica entre las diferencias existentes entre ellas en cada nivel, o sea, cada nivel superior depende de las teorías y actividades de los niveles inferiores. Por ejemplo, la filosofía de la educación comprende teorías y actividades educativas, pero preferiblemente una actividad de criticismo y clarificación (Zambrano, 2003).

1.4.3 La práctica de la formación docente según la pregunta de investigación en el acto educativo en las instituciones de educación superior

Una práctica de la formación docente, según la teoría de la pedagogía crítica en las instituciones que tienen la misión de educar, atañe al saber pedagógico y educativo que desde allí se practica, el programa de formación que allí se propone, las actividades de formación que allí se realizan a través de la enseñanza, aprendizaje y evaluación del programa, el sujeto que allí se forma y el saber pedagógico que se gesta y produce. Es decir, esta sección muestra cómo las entidades y formadores de docentes producen el saber educativo, expresado en los conocimientos propios del maestro que forman como sujeto, convergen en la enseñanza, aprendizaje y evaluación del docente en el aula conceptual, en la investigación, en la comunidad, en la política, en la educación física y el deporte. Donde quiera que existe un sujeto que enseñe, un sujeto que aprenda, que cambie o proponga un pensamiento de ese propósito educativo y una verificación de dicho proceso en un lugar conceptual cualquiera, es una consecuencia del pensamiento filosófico que se ha expresado.

1.4.4 La producción del saber pedagógico de los profesores a partir de la pregunta de investigación en el acto educativo docente en las instituciones educativas

Comunicación y digitalización que concretamente se produce en estas instituciones que tienen el propósito misional de formar en un saber educativo y el cual se aplica en la sociedad que lo requiere. La concepción de la pedagogía como campo crítico de la educación es hacer de los conocimientos de la docencia un saber pedagógico. Saber que socialmente tiene un interés emancipador y que identifica al sujeto-educador como un poder intelectual en un acto educativo constructivo-crítico.

En síntesis, se asume la idea de la pedagogía como campo crítico de la educación, que hace de los conocimientos del acto educativo el interrogante central de investigación, de sus interpretaciones emerge el saber pedagógico del maestro, de la sociedad, hacia un interés emancipador y de la identidad del sujeto, hasta llegar

al empoderamiento. De allí que, los saberes que se obtienen de las actividades del docente en las instituciones educativas producen obras, textos, libros, entre ellos: *El campo intelectual de la educación* (Díaz, 1993), *Un campo conceptual de la pedagogía: una contribución* (Echeverry, 2009), *La fronteras de la escuela* (Mockus et al., 2001), *Las escuelas normales en Colombia* (Zuluaga, 2010), *Conocimiento de contenido tecnológico* (Mishra y Koehler, 2006), *Conocimiento y enseñanza* (Shulman 2001), conocimientos que actualmente se enseñan e investigan en el aula o en la formación docente en TIC, en el campo educativo de la biología, de la química, de la física o de las ciencias sociales, ciencias humanas y otras. Otros como producto del saber pedagógico institucional (Zambrano, 2003).

Una mirada histórica muestra como el saber pedagógico evoluciona, cambia, por ejemplo, desde la antigua Grecia, la pedagogía fue el saber que se construyó para poder educar el hombre. Se entendió por pedagogía conocer el niño, el joven y el adulto, conocer su cuerpo, su alma y su espíritu, conocer, en fin, alma y cuerpo, y la entidad que los articulaba: la razón. Después contemporáneamente, el saber pedagógico sumó otros conocimientos: educativo, disciplinar, filosófico, psicológico, tecnológico, social, ancestral, curricular, y añade otros propios del contexto escolar, el colegio y la universidad, y después otros en el contexto disciplinar, por ejemplo, el conocimiento transdisciplinar, propios de nuevos desarrollos de enseñanza, aprendizaje y evaluación como en ciencia, tecnología, ingeniería, matemática (STEM). Otros conocimientos en el contexto de la sociedad y las tecnologías como ciencia, tecnología y sociedad (CTS) y más tarde, otros, la de todos los hombres y la de aquellos que no vivían como todos los hombres, los otros. Para lograr conocer estos objetos de conocimiento, la sociedad moderna pensó que el mejor modo de hacerlo era que la pedagogía se consolide como un saber completo, cerrado, fijo, regular y transversal, que llamó ciencia, disciplina o positividad.

La aparición de nuevos objetos no solo fue una tarea compleja para la pedagogía, sino que cuestionó su razón de ser, modificó su identidad, cambió su estatuto. Estos nuevos objetos fueron los otros, el otro, otra forma de razón, la inteligencia artificial, otra manera de conocer la información, otra sexualidad, otras percepciones de vida, de cultura y de muerte. Con la pedagogía como ciencia o disciplina no se podía dar cuenta de estos objetos y del lugar de procedencia, entonces, se justifica otra versión, la pedagogía como campo. Desde esa perspectiva, se plantea cómo se asume su práctica (saber pedagógico) en las aulas de la educación superior. A partir del concepto de campo científico de Pierre Bourdieu, para explicar la sociología de la pregunta central de la clase: cómo construir conocimiento, valores y cultura a partir del conocimiento del profesor y del estudiante en el contexto de enseñanza, aprendizaje y evaluación y cambio conceptual en el aula de una sociedad definida, se puede asumir como un planteamiento epistemológico o social. Bourdieu y Passeron (1996) asumen el campo educativo pedagógico no solo como un espacio teórico (el conocimiento que una sociedad necesita para reproducción), sino también un lugar social constituido por relaciones objetivas entre posiciones adquiridas de actores (estudiantes, maestros, investigadores,

secretarios de educación municipal, departamental, ministros de educación y otros) que luchan por apropiarse del capital, el beneficio del campo que puede ser de orden económico (acceso a los recursos financieros), social (recursos a redes sociales y organizaciones) y/o cultural (recursos logrados por la formación educativa), cuyo fin último es el alcance del reconocimiento de autoridad (prestigio, celebridad, conferencista, investigador, par evaluador, publicaciones y otros).

El interés rector (objeto de conocimiento) que en el caso de la educación se recoge en la siguiente pregunta: ¿Cómo se construye el conocimiento educativo que la sociedad necesita para continuar o producirla o reproducirla a partir del conocimiento del estudiante y del conocimiento del maestro en el contexto de la enseñanza, aprendizaje, evaluación de las ciencias naturales, sociales y humanas? Para responder este interrogante, se parte de los planteamientos de Jean Claude Chamboredon, Antonio Gramsci, quienes asumen la educación y pedagogía como una política de Estado y como mediación de las clases; Louis Althusser, con sus aparatos ideológicos de Estado, entre los más representativos.

La posición de las Facultades de Educación frente al saber pedagógico es la complejidad de comprender su naturaleza más allá del campo de relaciones que propicia su incidencia en la vida educativa de un proceso de formación educativa. En este sentido, es necesario asumir que el saber pedagógico[5] implica las relaciones entre los conocimientos: educativo, filosófico, pedagógico, didáctico, social, tecnológico, curricular, psicológico, disciplinar y otros (ancestral), base para la enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula de la educación superior, media o infantil (Carr y Kemmis, 1988).

Esto implica la importancia de una Facultad de Educación y Pedagogía que construya sus objetos de conocimientos e investigación en la formación, en su teoría educativa, su enseñanza y sus aprendizajes y evaluación desde el plano del pasado, el presente y el futuro. El pasado es la ciencia o disciplina; el presente, las tecnologías de la información y la comunicación, y el futuro, la mirada puesta en la manera como se nos presentan los nuevos objetos de la sexualidad, la cultura, los estudios de vida y las formas de vida.

Esta situación del saber cambia el esquema clásico de la facultad, que se divide en docencia, investigación y extensión. Se supone que este esquema está contenido por completo en la ciencia o disciplina de la educación y de la pedagogía. Enseñar pasaría a ofrecer los tres campos o planos: enseñar el saber de la disciplina, como

[5]Saber o conocer como aquello que sale de mí o aquello que es para mí o aquello con lo cual puede llegar a conocer una cosa o todo, ya no fue posible ser pensado. El saber se modificó de raíz, y adquirió el sentido de algo que me viene a mí, que se me presenta. Este nuevo sentido del saber cambió por supuesto todo aquello que lo transportaba, lo contenía o lo almacenaba, como era la ciencia y las disciplinas. El saber tampoco se podía comunicar y con él, no se podía formar cosa alguna o alguien. Esta nueva condición del saber afectó la universidad y la facultad, ya que tuvieron que cambiar el sentido que le daban al saber enseñar, al saber aprender, al saber investigar y al saber de la proyección social. El cambio fue precisar que saber no estaba en dar, en decir, en enunciar, el saber cambió su sentido en dirección contraria: es lo que está ahí, es la producción de algo, alguna cosa lo produce, una cosa lejana de mí, otra cosa, algo otro. Las tecnologías de información y comunicación aprovecharon para apropiarse de este saber que no era propiedad de nadie, y construyeron su saber desde sus propias redes y bases de datos y se ofrecieron como aquellas instituciones que tenían el saber, aunque o lo tenían, simplemente lo usaban.

un saber que no deja pensar en nuevos objetos y las tecnologías. La investigación pasaría a estudiar los nuevos objetos que han aparecido en la sexualidad, en la cultura, en los espacios urbanos, en los ecosistemas, en la ética y en la estética. La extensión no sería la extensión de las redes ni la extensión de las ciencias, sería poder fijar la mirada en el futuro, en el porvenir, en aquello que viene.

En torno al saber pedagógico, se puede aludir, por un lado, los aportes que se desprenden de la investigación y la formación en y hacia una práctica pedagógica reflexiva y crítica, mediante la formación histórica, en cuanto al papel que ha tenido el profesorado en las diferentes sociedades del mundo, al lado de sus propias comunidades, incluida la sociedad colombiana y los contextos que circunscriben la región del Valle del Cauca; además de toda la serie de conocimientos, no solo disciplinares, didácticos, curriculares, metódicos y evaluativos, que, la Facultad de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, pueden aportar a sus estudiantes mediante la formación en pedagogía, sino también desde la educación para el reconocimiento de las implicaciones sociales, antropológicas, políticas, económicas y culturales, con que su propia práctica pedagógica repercutirá, en las comunidades de influencia, con su ejercicio profesional e investigativo, crítico y sensible a las problemáticas que el medio social colombiano demanda, es decir, escenarios educativos atravesados por una alta e histórica precariedad económica, conflicto social violento y armado, fenómenos de exclusión, negación y desterritorialización cultural. La formación que brinda, pues, la facultad parte del reconocimiento histórico del papel del profesorado en la construcción de la sociedad colombiana, con sus realidades, necesidades y posibilidades, entendiendo su propia práctica pedagógica, como un ejercicio reflexivo y autónomo, un saber teórico-práctico y aplicado del magisterio colombiano.

1.5 Conclusión

El pensamiento educativo de la formación del docente según el saber pedagógico permite contextualizar, definir, relacionar sus conocimientos como un todo complejo, lo cual hace que dichos componentes no se puedan abordar independientemente, sino como un todo, es decir, un pensamiento filosófico complejo (Morin, 2002). Estos conocimientos del saber pedagógico: educativo, disciplinares, pedagógico, social, ancestral, ambiental, psicológico, tecnológico y curricular y otros, permiten construir propuestas educativas complejas de sentido epistemológico que generan un capital científico de valor social para sus practicantes: profesores o educadores.

Referencias

Bordieu, P., & Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2.ª ed.). Laia S.A.

Cabezas, S., Cerda, X., Mancilla, A., Miranda, A., Silva, P. y Ow, P. (2017). *Saberes y concepciones de profesores de educación básica en ejercicio sobre el saber pedagógico* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso]. http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-0500/UCC0545_01.pdf

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado* (J. Bravo, Trad.). Martínez Roca.

Decreto 1330 de 2019. (2019, 25 de julio). Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-387348_archivo_pdf.pdf

Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Editorial Universidad del Valle.

Echeverri, A. (2009). Un campo conceptual de la pedagogía: una contribución [Tesis doctoral, Universidad del Valle].

Gramsci, A. (1988). La alternativa pedagógica (C. Cristos, Trad.). Fontamara.

Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teacher College Record, 108*(6), 1017-1054.

Mockus, A., Hernández, C., Granés, J., Charum, J. y Castro, M. (2001). *Las fronteras de la escuela. Articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar*. Sociedad Colombiana de Pedagogía-Mesa Redonda Magisterio.

Moore, T. (1974). Filosofía y filosofía de la educación. Trillas.

Morin, E. (2001). La cabeza bien puesta, repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Nueva Visión.

Piaget, J. (1969). *Biología y conocimiento* (F. González, Trad.). Siglo XXI.

Resolución 021795 de 2020. (2020, 19 de noviembre). Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-402045_pdf.pdf

Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4-14.

Shulman, L. (2001). Conocimiento y enseñanza. *Estudios Públicos,* (83), 163-196. https://biblat.unam.mx/hevila/EstudiospublicosSantiago/2001/no83/2.pdf

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum* (3.ª ed.). Morata.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. NARCEA Ediciones.

Zambrano, A. (2003). Como comprender desde el paradigma de la pedagogía crítica la formación docente del educador en la Facultad de Educación de 1962 y la formación docente en el Instituto de Educación y Pedagogía de 2003. https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre//anais/filosofiadaeducacao/assets/edicoes/2019/arquivos/34.pdf

Zambrano, A. (s.f.). Los últimos avances investigativos en el campo de la educación en ciencias [Cátedra posdoctoral]. Universidad Pedagógica Nacional. https://catedradoctoral.files.wordpress.com/2014/07/4-dr-alfonso_claret_zambrano.pdf

Zambrano, A. C. (2000). *Relación entre el conocimiento del estudiante y el conocimiento del maestro en las ciencias experimentales*. Universidad del Valle

Zuluaga Garcés, O. L. (2010). Las escuelas normales en Colombia (durante las Reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez). *Revista Educación Y Pedagogía, 6*(12-13), 263–278. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6221

Zuluaga, O.L. (1994). Historia del saber pedagógico *Revista Educación y Pedagogía* (12-13), 263-278. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6221/5737

Capítulo 2.
La formación y práctica pedagógica en el siglo XXI

Mario Díaz Villa[1]

María Teresa de Jesús Carrillo Hernández[2]

Cítese como: Díaz-Villa, M. y Carrillo-Hernández, M. T. (2023). La formación y práctica pedagógica en el siglo XXI. En O. O. Valverde-Riascos (comp.), *Hacia una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente* (pp. 33-42). Editorial UNIMAR. https://doi.org/10.31948/editorialunimar.206.c314

2.1 Introducción

En este artículo, se propone establecer una relación entre dos conceptos cruciales en el presente siglo: formación y práctica pedagógica. Actualmente, las prácticas formativas están articuladas a la generación de nuevas disposiciones en relación con el conocimiento y la vida social y cultural, que trascienden las instituciones de educación, las cuales, por lo general, operan sobre las bases de principios académicos y curriculares bastante conservadores.

La necesidad de conocer con mayor profundidad las múltiples dimensiones de la formación y de la práctica pedagógica son parte de la tarea investigativa que debe realizarse con responsabilidad sobre el ser y quehacer de las instituciones educativas. La voz de estas es de relevancia para la construcción de nuevas modalidades de formación, centradas en enfoques alternativos que superen lo que hoy ha denominado "pedagogías de mercado" (Bernstein, 1998), cuyos efectos se han hecho sentir en la crisis que atraviesa la educación superior.

En este contexto, se realiza una breve descripción del acontecer histórico del siglo XXI, necesario para la comprensión de sus determinaciones concernientes a la educación. Luego, se desarrolla el concepto de formación, se analiza la práctica pedagógica y, finalmente, se elaboran unas breves conclusiones

[1]Ph. D. en Educación de la Universidad de Londres (England). Profesor (J) Universidad del Valle, Cali-Colombia.
[2]Dra. en Filosofía con Acentuación en Estudios de la Educación, Universidad Autónoma de Nuevo LeónProfesora de tiempo completo del Centro de Estudios e Investigaciones Interdisciplinarios -CEII- de la Universidad Autónoma de Coahuila. Catedrática de la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila.

2.2 El contexto histórico: el siglo XXI

Para comenzar, se puede considerar:

> Las relaciones que se dan entre los procesos de formación y las bases colectivas de la sociedad son aspectos que requieren un análisis, cuyo propósito es proporcionar los elementos teóricos y metodológicos que permitan re conceptualizar la naturaleza sobre de la formación en el siglo XXI. (Nieto y Díaz, 2021, p. 4)

El contexto del siglo XXI es muy complejo (Carrillo y Benavides, 2022); esta complejidad se ha trasladado a la educación. Así, el siglo XXI presenta rasgos que trascienden todas las formas de racionalidad y objetividad. La hegemonía de la cultura de mercado se ha incrustado profundamente en todos los procesos de la vida social, cultural y política. En materia de conocimiento, se han producido transformaciones importantes. El conocimiento, como plantea Lyotard (1987, como se citó en Carrillo-Hernández y Benavides-Martínez, 2022), se ha convertido en el principio fundamental de producción material y simbólica; su producción ha desbordado las clásicas formas de investigación disciplinaria. El debilitamiento de los límites disciplinarios ha generado otras modalidades de producción integradas, socializadas y corporativas (Gibbons, 1998, como se citó en Carrillo-Hernández y Benavides-Martínez, 2022), que han producido, a su turno, un sujeto corporativo, emprendedor, audaz, cuyas actitudes han sido programadas para el "trabajo en equipo" interdisciplinario, interprofesional y transversal[3].

Como catalizadores de la producción de conocimiento se han impuesto las denominadas tecnologías de la información y la comunicación –TIC–, que han contribuido directa o indirectamente a la construcción de modelos y modalidades de formación, potenciando, de esta manera, el acceso masivo a una información distribuida selectivamente que reproduce patrones, visiones, nuevos estilos de vida, consumo diferenciado, conocimiento reciclado, falso conocimiento, así como el acceso a procesos de formación fugaces, cortoplacistas, centrados en el reaprendizaje de actitudes, valores, y competencias contextualizadas propias de los mercados económicos y culturales (Nieto y Díaz, 2021). No es gratuito, entonces, que Torres (2005) caracterice la sociedad del siglo XXI como sociedad del conocimiento y sociedad de la información, aunque también podríamos denominarla sociedad de mercado. En cierta forma, los rasgos propios de la modernidad se han debilitado y con ellos sus formas racionales de vida, educación y trabajo (Bernstein, 1998).

La expansión pluralista y diversa de los mercados multidimensionales ha creado la versión del desarrollo económico sin fronteras, pero también de las identidades culturales sin fronteras. Al respecto, Nieto y Díaz (2021) manifiestan:

[3] Algunos de los aspectos aquí considerados y reconceptualizados fueron planteados en el documento de Nieto y Díaz (2021).

> Las economías nacionales, especialmente la de los países desarrollados, se han extendido por todo el globo, transformando los patrones de producción y consumo. La globalización ha devenido un principio paradigmático, que hoy orienta los estilos de vida, las prácticas de educación y la organización y relaciones en el mundo del trabajo. La globalización representa el debilitamiento de las fronteras económicas y culturales. Esto ha conducido a la definición del siglo XXI como sociedad flexible o sociedad global. (p. 4)

Entonces, el siglo XXI se ha convertido en un complejo socioeconómico que, a su vez, ha producido una cultura llena de antinomias, diferencias, transgresiones, que se expresa en nuevos modelos de organización social, ahora flexibles, dinámicos e inestables que, a su vez, han implicado la flexibilización de los procesos de socialización primaria, socialización secundaria (educación formal) y el desarrollo de capacidades relacionales para la participación en los procesos productivos, individuales y colectivos, que responden a las demandas del mercado global, tremendamente competitivo.

A imagen y semejanza del mercado, también, se han impuesto nuevos modelos socioculturales que han desplazado el complejo de la familia, produciendo una mayor diferenciación que ha desembocado en la pluralidad de formas de relación, y rediseñado los límites individuales mediados ahora por la libertad individual, la capacidad de transgresión, el rechazo de las coacciones morales, pero también, y asociados al mundo laboral, el auge de principios como el emprendimiento, la autogestión laboral, donde cada individuo parece ser su propio gerente. Todo esto hace parte de la prédica neoliberal que ha confluido en lo que podríamos denominar el nuevo capital humano. En términos de Bernstein (1998), esto ha dado origen a las llamadas identidades de mercado; sin embargo, Nieto y Díaz (2021) plantean:

> Lo que parece denominarse superación de la modernidad, progreso a la postmoderna, flexibilidad de ser y hacer, ha sido objeto de críticas, por las crisis innumerables que la globalización ha traído a nombre del cambio: crisis medioambientales, políticas, incremento de la pobreza, incertidumbre laboral, crisis de la educación y, dentro de esta, crisis de la educación superior. Esta última se expresa en la profunda crisis de las profesiones, y de sus modalidades formativas. (pp. 4-5)

... sobre todo, en el caleidoscópico espectro del innovacionismo semántico que ha producido las más variadas pedagogías en la educación formal, en un marco de pedagogías de mercado ampliamente seductoras y competitivas. Por lo tanto, la educación superior vive hoy una crisis en su estructura y en sus relaciones. Por una parte, se asiste al declive del modelo de universidad fordista, donde el rol de la educación coexistió con los modelos de la racionalidad instrumental que se expresan en organizaciones e instituciones piramidales y burocráticas. Al mismo tiempo, la universidad estaba, así fuera retóricamente, vinculada al quehacer de

la sociedad. Esto facilitó la dominación de la diferenciación profesional y la acción educativa propia de dicho ejercicio.

La escuela, al igual que la familia, reproducía estructuras de conducta y representaciones propias de la sociedad de bienestar; sin embargo, el derrumbe paulatino del modelo económico y cultural fordista dio origen a otras tipologías de formación profesional, ahora, en consonancia con el auge del posfordismo y la subsecuente globalización. Esto implicó nuevas bases sociales y económicas para la universidad, la cual ha absorbido muy lentamente los cambios en la naturaleza del conocimiento, en la división del trabajo y en sus consecuentes relaciones sociales. En este escenario, Nieto y Díaz (2021 plantean:

> El auge de la producción inter y transdisciplinaria, la configuración de redes de conocimiento, la consideración del conocimiento como escenario inestable, han derivado en la multiplicación de los campos epistémicos, y permitido el ejercicio de la transversalidad en la formulación, comprensión y solución de los problemas, y en el incremento considerable de las tecnologías al servicio de la producción. (p. 5)
>
> Estos desarrollos se han transferido casi que sincrónicamente al campo económico, favoreciendo el desarrollo de una economía globalizada que ha mundializado los mercados y ha producido cambios profundos en las formas de consumo. También se han generado cambios en la división del trabajo. Este cambio ha conducido a la precarización del mercado laboral frente a la hegemonía del principio de flexibilidad laboral. (p. 5)

Tales cambios han producido serias consecuencias para la educación superior, cuya funcionalidad clásica, inspirada en los parámetros establecidos de la modernidad, ha quedado en entredicho frente a los nuevos problemas que ha tenido que resolver en materia formativa, de investigación y de vínculos con el sector productivo. El potencial de la universidad no ha logrado estar a la altura de la demanda de las transformaciones socioeconómicas y políticas y su quehacer ha quedado limitado por las restricciones económicas impuestas por una economía de mercado.

En materia de formación profesional, la universidad ha tenido que afrontar la redefinición de los perfiles de egreso adaptables a entornos laborales inestables; introducir en los currículos de las carreras modalidades formativas flexibles; modificar el orden invariable del currículo centrado en el conocimiento hacia una organización del aprendizaje centrado en competencias, enfoque que, supuestamente, permite enfrentar la pluralidad de las nuevas posiciones laborales, y proponer -retóricamente- la formación de profesionales críticos, innovadores y adaptables a escenarios ocupacionales inciertos. Todas las posibilidades de transformación de la educación superior han estado enmarcadas en economías y culturas abiertas que se expanden a tenor del veloz desarrollo de las TIC.

En este orden de ideas, la formación, más que orientada a desarrollar la capacidad de comprender el mundo, se ha centrado en desarrollar la capacidad de hacer en el mundo. La flexibilidad ha facilitado la integración de las disposiciones personales con las disposiciones laborales. Esto se ha expresado en currículos ampliamente flexibles, centrados en competencias, repletos de múltiples opciones formativas (presenciales, semipresenciales, a distancia, virtuales, duales), para cuyo desarrollo no se preparó la universidad. Si la universidad funcionó históricamente bajo el principio de la conservación, hoy debe actuar bajo el principio de la anticipación. De allí que, algunos académicos planteen la necesidad de fortalecer la prospectiva curricular.

Lo anterior plantea una serie de interrogantes sobre el ser y quehacer de la educación superior, en general, y de la universidad en particular, por ejemplo:

- ¿Debe estar la transformación de la universidad en correspondencia con los cambios científicos, económicos, sociales y culturales?, o ¿debe convertirse en una participante crítica en estos?
- ¿Qué papel retrospectivo y qué papel prospectivo debe jugar la universidad en relación con su naturaleza autónoma, históricamente construida?
- ¿Qué sentido debe adoptar la formación universitaria frente al descentramiento del sistema de valores propios del siglo XXI?
- ¿Qué implicaciones tiene para la formación profesional la incertidumbre e inestabilidad laboral propias del futuro? ¿Cuál debe ser la respuesta curricular de la universidad frente a estos acontecimientos?

2.3 Sobre el concepto de formación

Todo concepto, según Deleuze (2006), posee una fuerza crítica, política y de libertad. Aplicando este punto de vista a la formación, se puede observar que este concepto no es ni simple ni puro. Es un concepto que en la historia ha ido hibridándose, contaminándose y convirtiéndose en un concepto plural. Formación es, por consiguiente, un concepto histórico que conlleva toda una carga semántica retrospectiva. Así, desde los griegos hasta la vida posmoderna, este concepto ha sufrido profundas modificaciones de conformidad con el surgimiento de perspectivas, teorías, modelos, prácticas, propios de los cambios en las bases sociales. Dicho de otra manera, es un concepto recontextualizado, su recontextualización es en sí portadora de sesgos. Por lo tanto, hablar de formación implica preguntarse a qué se refiere, desde qué plano se habla, en qué contexto y en qué tiempo se dimensiona el concepto.

Si, como plantea Deleuze (2006), todo concepto es relativo respecto de sus propios componentes, ¿Cuáles son dichos componentes? ¿De qué planos provienen? porque no es lo mismo referirse a la formación en la familia, que referirse a formación para o en el campo laboral. De hecho, la pluralidad del concepto ha consolidado numerosas acepciones de formación (formación para la

vida, formación para el trabajo, formación integral, formación investigativa, etc.) que hoy conviven en múltiples documentos de política educativa y en documentos curriculares de las universidades.

Si en verdad se pretende resolver los problemas del concepto de formación que hoy día circulan en la universidad, como "formación virtual" que alterna con la trajinada "formación integral", se necesita tener un marco de referencia –semiótico, lingüístico o sociológico– que permita comprender la forma como los deslizamientos del significante formación seleccionan rasgos distintivos de diferentes campos de significado para resignificar enfoques, puntos de vista, problemas que intenta resolver, etc. Esto permitiría avanzar en la descripción de sus articulaciones semánticas prospectivas, relevantes para refuncionalizar las prácticas (emprendimiento, innovación, creatividad, competencias) y para hacer de la formación un principio central, capaz de asumir crítica y analíticamente la diversidad de procesos de construcción de identidades sociales, culturales y profesionales.

Por lo tanto, cuando se pretende definir el término formación en el siglo XXI, es necesario pensar en los nuevos contextos de socialización propios de las sociedades informatizadas, que han producido nuevas formas de relación social dentro de y entre las generaciones, en las cuales son más los desencuentros que los encuentros socioafectivos, y donde la apertura a todas las formas posibles de experiencia riñen con los esquemas retóricos de la "formación integral", que agencia los principios del ciudadano de mercado, bajo sus esquemas y que está muy distante del hibridaje sociocultural creado por las fuerzas mediáticas de la globalización.

En consecuencia, frente a la pluralidad semántica del concepto de formación, se requiere actuar selectivamente en la configuración de sus rasgos semánticos que históricamente han sido parte de las discontinuidades sociales, económicas, políticas o culturales. Esto permite expresar que, formación es un concepto cada vez más complejo, que ha tenido una mezcla de orientaciones: regulativa, valorativa, instruccional o instrumental.

Para Gadamer (1977), el proceso de formación no es un proceso meramente externo, no es únicamente del exterior al interior, sino que igualmente es un proceso interno; no obstante, esta formulación ha sido descentrada en el siglo XXI. Podríamos argumentar que los nuevos planos contextuales y socioestructurales, propios de la globalización y la postmodernidad, han vaciado el interior del sujeto, mercantilizando sus hábitos, costumbres, comportamientos, que ahora se inscriben en el consumo. En este escenario, ¿dónde queda la formación que representaba el interior del ser?

En este contexto, ¿cuáles serían los elementos básicos que permitirían acercarnos críticamente a esta noción de formación en el siglo XXI? En coherencia con lo planteado, lo primero que se debe considerar es que hoy la noción de

formación ha sido cooptada por los encuadres del mercado, es decir, hoy hay una pluralidad de discursos sobre esta noción que compiten en los mercados simbólico y económico. El poder del mercado tiene una capacidad muy grande de enajenar significados, recontextualizar conceptos o adecuar sentidos a ciertos intereses. De esta manera, las orientaciones instrumentales no se han dejado esperar y la noción de formación ha recibido la presión semántica de los años recientes; por tanto, flexibilidad y competencia (formación por competencias) se han convertido en elementos clave de su nueva definición. Hoy, alrededor de la formación hay nuevos equivalentes semánticos como son las habilidades o el sentido emprendedor, creativo, innovador del sujeto individual que no son más que la expresión local del imaginario ciudadano global que vende la economía. Estas son nociones asociadas a la formación, pero que han desviado su sentido, su potencial histórico, para reducirlo al desarrollo de competencias para ser, saber y hacer.

Contra las distorsiones que ha sufrido la formación en la universidad, debido a la introducción de los principios del mercado, se debería recuperar la responsabilidad básica de esta institución, que efectivamente permita reconceptualizar la formación como práctica asociada al crecimiento intelectual, social y político de los estudiantes. La universidad debería asumir una postura crítica sobre los muchos dispositivos pedagógicos que hoy promueven valores, conductas, maneras, formas de consumo, estilos de vida, que se han integrado a las fuerzas del mercado. Desde el punto de vista formativo, sería conveniente abrir espacios de reflexión y análisis de los efectos que este nuevo mercado de valores tiene sobre la conciencia e identidad de los individuos y grupos.

Los planteamientos anteriores sirven para reconceptualizar la noción de formación profesional. Formarse como profesional puede significar tanto el desarrollo epistémico y cultural como la interiorización de la responsabilidad social (pero no aquella que venden las agencias internacionales) de los principios alternativos que generan otras formas de ver el mundo, más allá del simple individualismo que ha deteriorado las formas colectivas de cooperación, participación y solidaridad, perdidas en el juego de las leyes del mercado.

2.4 Sobre la práctica pedagógica

El concepto de práctica pedagógica se acuñó para asignarle a la pedagogía cierta sistematicidad en relación con la clásica distinción teoría-práctica. De la misma manera que el concepto de formación, la práctica pedagógica se convirtió en una orientación instrumental para establecer la racionalidad de los procesos formativos. De allí que fuera delimitado al espacio propio del mundo escolar.

Por esta razón, el imaginario social de la práctica pedagógica siempre ha remitido a la presencia de un maestro que disciplina e instruye a los niños, adolescentes y adultos a través de diferentes modalidades. La figura clásica de la disciplina escolar, derivada de otras formas de disciplina como medios de delimitación del espacio, del tiempo o de la interacción, ha sido analizada por numerosos autores. Quizás la

obra que mejor representa el encierro del espacio, la organización del tiempo, la analítica del detalle es la de Foucault (1975), titulada *Vigilar y Castigar*.

Pareciera que los principios de la disciplina aún persistieran en ciertos escenarios educativos, sin embargo, es importante considerar que los cambios en las bases sociales han extendido la semántica del término y han permitido comprender cómo la práctica pedagógica está presente en numerosos contextos de la vida social donde existe una relación desigual que presupone alguien que domina y alguien que es dominado. Esta perspectiva permite adelantar una visión diferente de práctica pedagógica, que no se reduce al espacio cerrado de la escuela, aunque por razones metodológicas, siempre se considera a la escuela como el lugar de ejercicio de la práctica pedagógica.

En este contexto, el maestro no es el único agente socializante; toda práctica pedagógica se produce entre un agente socializante que controla e instruye al socializado y quien reproduce, no reproduce o resiste controles e instrucciones del agente socializante. Dicho de otra manera, toda práctica pedagógica se produce en una relación desigual, es decir, entre alguien que está en una posición dominante y alguien que está en una posición dominada. Al respecto, Bernstein (1998) plantea:

> El concepto de práctica pedagógica no se circunscribe a las relaciones que tienen lugar en las escuelas. Entre las prácticas pedagógicas se incluyen las relaciones entre médico y paciente, las que existen entre psiquiatra y el llamado enfermo mental, las establecidas entre arquitectos y planificadores. (p. 35)

Agrega que, “la idea de práctica pedagógica considera esta como un contexto social fundamental, a través del cual se realiza la reproducción y producción culturales” (p. 35)[4].

Ahora bien, las diferentes conceptualizaciones de práctica pedagógica están limitadas por sus enfoques particularistas y no describen los principios que subyacen a ella. Esto les impide comprender que toda práctica pedagógica es portadora de relaciones de poder, al tiempo que es soporte de modelos de dominación que no se circunscriben exclusivamente a la escuela. Así como no es fácil para las diferentes concepciones de práctica pedagógica dar cuenta de sus aspectos externos o contextuales, tampoco les es fácil comprender la estructura interna de la práctica pedagógica.

En sentido estricto, en toda práctica pedagógica opera una distribución de poder y unos principios de control que permiten la realización de los principios dominantes y dominados de comunicación. De la misma manera, toda práctica pedagógica opera con estos principios de conformidad con los contextos en los cuales opera, en otras palabras, en toda práctica pedagógica se distribuyen principios de comunicación desiguales. Así, no es lo mismo el qué y el cómo de la

[4]Es importante aclarar que, esta definición de Bernstein ha sufrido recontextualizaciones que han distorsionado el concepto. Esta es una definición de fuente primaria.

relación pedagógica que se establece entre el médico y su paciente, que el qué y el cómo de la relación institucionalizada entre el maestro y el alumno, en cualquiera de los contextos institucionales; sin embargo, en ambas relaciones el poder y el control están presentes explícita o implícitamente.

Por esto, más que centrarse en definiciones de práctica pedagógica, cualesquiera que sean sus enfoques (instrumental, crítico, emancipador), se debería considerarse, en primer lugar, cómo se relaciona toda práctica pedagógica con el poder y el control; en segundo lugar, qué voces (enfoques, perspectivas, ideologías, creencias) agencian el qué y el cómo de la práctica pedagógica; en tercer lugar, cuáles son las reglas que la configuran. Esto último permitiría acceder a la comprensión de las diversas realizaciones de práctica pedagógica

Otro asunto de profundo interés es la relación entre los aspectos externos o contextuales (institucionales, sociales, ideológicos, políticos) y los aspectos no contextuales (personales, motivacionales, deontológicos) de la práctica pedagógica. Estos últimos pertenecen al fuero del sujeto, a su interioridad, a lo que no es directamente observable en él. Ahora bien, toda práctica pedagógica (familiar, escolar, social) media entre los aspectos externos y los internos. Esto en razón de que, por una parte, está determinada por factores externos y, por la otra, estos ejercen una influencia determinante en el orden interno del individuo. Así, si toda práctica pedagógica produce un orden externo que se expresa en unos límites entre el controlador (maestro, padre o su equivalente, médico, patrón, etc.) y el controlado y regula de esta manera las relaciones entre los individuos, también produce un orden interno en el individuo que puede expresarse en términos de la apertura o el cierre de su interior frente a las influencias o amenazas externas.

En el siglo XXI, las prácticas pedagógicas se han convertido en un medio global de producción de identidades expuestas a la visibilidad, susceptibles de ser rastreadas, valoradas, moduladas por los dispositivos de control invisible. Como plantea Deleuze (2006), "el lenguaje numérico del control está hecho de cifras que permiten el acceso a la información o lo deniegan" (p. 4), cuando Deleuze muestra la tensión entre estas dos racionalidades: poder y control. De allí, la importancia de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas desde una perspectiva histórica, para comprender que sus modalidades difieren de una época a otra.

En este sentido, hoy la práctica pedagógica oficial o escolar se fundamenta en nuevos principios coherentes con las nuevas prácticas empresariales: creatividad, innovación, espíritu emprendedor, flexibilidad, capacidad de adaptación, etc., que se han ido convirtiendo en condiciones indispensables del comportamiento humano. No significa esto que no existan prácticas pedagógicas alternativas. No obstante, su ejercicio debe, primero, deconstruir los principios clásicos de la pedagogía, sus permanentes adaptaciones y, sobre todo, deconstruir sus voces que, al amparo de la flexibilidad y la horizontalidad, reclaman la formación de sujetos leales, comprometidos y productores de valor agregado para las formas de vida empresarial.

2.5 Conclusión

En esta ponencia se han planteado las relaciones entre formación y práctica pedagógica en el siglo XXI. Se ha considerado la recontextualización que han tenido estos conceptos como consecuencia de la transformación de las bases sociales. Por esto, formación y práctica pedagógica son conceptos aliados, cuyo uso ha variado de época en época, de conformidad con los cambios en las bases sociales; cada día cambian los procesos de pedagogización.

En las sociedades disciplinarias, la soberanía inspiraba una escuela cerrada con un maestro como soberano del saber. En las sociedades de control, la invisibilidad se ha convertido en el medio crucial de pedagogización masiva que, a su vez, individualiza la visibilidad de la subjetividad, la cual es cooptada por las fuerzas externas de los mercados fugaces, desorganizados, que prometen a cada individuo el éxito y la exaltación narcisista de su identidad abierta a todas las formas de control.

Los argumentos aquí presentados hacen parte de la reflexión continuada que sus autores han realizado en el curso de sus investigaciones sobre el discurso y la práctica pedagógica. De allí que la estructuración del texto haya obligado a retomar ideas previas y a reproducir segmentos relevantes para la comprensión de la pedagogía en este siglo, comprensión a la cual no es fácil acceder en contextos instrumentalistas como los actuales, mediados por la fuerza regulativa del discurso oficial que reproduce las intencionalidades pedagógicas propias de las bases sociales y económicas dominantes en el mercado. Lo argumentado también es una invitación a replantear el pedagogismo que ha invadido a la escuela y que ha proclamado la flexibilidad como principio básico de toda relación pedagógica, la cual favorece de manera blanda el control del individuo y de la sociedad. Por lo tanto, es importante recrear nuevos conceptos críticos que trasciendan los marcos innovadores y emancipatorios *per se*, que generalmente no consideran las fuerzas ocultas del poder y control que subyacen a toda práctica pedagógica.

Referencias

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ediciones Morata.

Carrillo-Hernández, M. y Benavides-Martínez, B. (2022). El currículo en el siglo XXI: competencia, identidades y profesiones. *Pedagogía y Saberes,* (57), 25-37. https://doi.org/10.17227/pys.num57-13577

Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis, Revista Latinoamericana*, (6), 1-7. https://journals.openedition.org/polis/5509

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión* (A. Garzón, Trad.). Siglo XXI Editores

Gadamer, H. (1977). *Verdad y Método* (M. Olasagasti, Trad.). Ediciones Sígueme.

Nieto, L. M. y Díaz, M. (2021). *Perfil y competencias de los profesionales de la agronomía en México*. Asociación Mexicana de Educación Agrícola Superior. https://doi.org/10.5281/zenodo.4695443

Torres, R. (2005). Sociedad de la información/sociedad del conocimiento. http://www.ub.edu/prometheus21/articulos/obsciberprome/socinfsoccon.pdf

Capítulo 3.

La formación de docentes universitarios en Argentina y Colombia: una experiencia de investigación pedagógica colaborativa[1]

Hamlet Santiago González Melo[2]

Cítese como: González-Melo, H. S. (2023). La formación de docentes universitarios en Argentina y Colombia: una experiencia de investigación pedagógica colaborativa. En O. O. Valverde-Riascos (comp.), *Hacia una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente* (pp. 43-53). Editorial UNIMAR. https://doi.org/10.31948/editorialunimar.206.c315

3.1 Introducción

Previo al ejercicio que aquí se narra, hace varios años, se realizaron trabajos conjuntos entre proyectos de investigación liderados por Violeta Guyot, investigadora emérita argentina, Alfredo Veiga Nieto de Brasil, e investigadores de la Universidad Pedagógica, miembros del Grupo de Investigación Interinstitucional Historia de la Práctica Pedagógica de Colombia (Alberto Martinez Boom y Jesús Alberto Echevery).

Así mismo, un grupo de cuatro doctorantes de la Universidad de Manizales y el Cinde realizaron su pasantía de investigación en el año 2005, abriendo las puertas para nuevos intercambios investigativos entre Colombia y Argentina. En el año 2013, en el marco de mi primera pasantía doctoral, tuve la oportunidad de compartir académicamente con el profesor Marcelo Vitarelli, quien me acogió en la primera pasantía donde participé en ateneos y otras actividades académicas organizadas desde su proyecto de investigación como parte de mi formación doctoral. Fue entonces cuando, en medio de la convivencia y el buen diálogo, surgió la idea de realizar un ejercicio comparativo en relación con las formas de comprender la formación docente entre las universidades (Universidad Nacional de San Luís y Universidad Distrital), ejercicio al que se sumó también la Universidad del Tolima,

[1]El proyecto de investigación "Analítica descriptiva e interpretativa de la formación docente. Los casos de las universidades: Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia), Nacional de San Luis (San Luis, Argentina) y Universidad del Tolima (Ibagué, Colombia)", avalado y financiado por la Universidad Distrital; también, participaron los profesores Tomás Sánchez Amaya, Luis Antonio Murillo y Marcelo Vitarelli.

[2]Profesor universitario asociado en Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

y que se consolidó en el año 2015 con apoyo institucional de las universidades participantes. A nivel de gestión, se logró la realización de la primera semana de formación de profesores universitarios en la Universidad Distrital, convenios marco y de facultad entre las universidades, así como la creación de la Red Conexión Docente.

A continuación, se presentan algunas comprensiones sobre el concepto de formación:

> La formación, tal y como se la emplea hoy día, se refiere principalmente a actividades o prácticas cuyo objetivo raramente es preciso y el resultado siempre insuficientemente estudiado. La formación concierne al porvenir del hombre. Por consiguiente, y para esclarecer el significado de la formación, 'partiremos de considerar al hombre como un ser en desarrollo, en evolución y en constante transformación'. (Villegas, 2008, p. 2)

En relación con otras acepciones, Villegas (2008) señala que, la formación aparece con bastante frecuencia como una necesidad imperante ante nuevas condiciones sociales, y destaca cómo la formación enfatiza en las necesidades del modelo de desarrollo económico y de su sistema, concentrándose siempre en el "saber hacer", con discursos sobre la autoestructuración, el desarrollo de la persona y su interioridad. Adicionalmente, invita a interrogarse sobre la estructura de formación de los docentes universitarios, para pensar nuevos modelos de formación que enfaticen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este contexto, lo propuesto por Villegas puede llegar a un grado de instrumentalización que desconoce que la formación se asume de manera autónoma; por lo tanto, debe ser entendida más allá de una obligación. Sin embargo, hay que advertir que, aunque la formación esté relacionada con la experiencia, las prácticas y el devenir del sujeto, llegar a ese grado de instrumentalización impediría que sea asumida de manera autónoma, pues no se consideraría como otra obligación para alcanzar ciertos objetivos establecidos por una voluntad institucional externa, que prescribe lineamientos de manera unidireccional a los profesores.

En este contexto, también Imbernón (2011) enfatiza que la formación del docente universitario no debe ser obligatoria ni unidireccional, pensada por agentes externos, sino que debe ser un proceso de concientización de las necesidades para mejorar las prácticas docentes, lo que requiere cambios tanto en las estructuras mentales de los maestros como en las estructuras organizativas de las universidades. A partir de las consideraciones anteriores, es pertinente concluir que la formación debe partir de procesos de aprendizaje mediante la reflexión sobre la práctica docente, de aquellos elementos que son difíciles de enseñar, en espacios de reflexión y participación, permitiendo a los diferentes grupos de docentes descubrir, ordenar, justificar, fundamentar y, si es necesario, deconstuir algunos elementos de la teoría implícita que fundamenta sus prácticas.

A pesar de que con frecuencia se encuentran alusiones a la formación desde perspectivas estrictamente académicas, intelectuales y cognitivas, cada vez cobra más fuerza la idea de la importancia de trabajar la formación también con una mirada axiológica, como se expone a continuación:

La formación docente se concibe como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función docente. Esta formación es continua, se lleva a cabo a lo largo de toda la práctica docente, tomándose dicha práctica como eje formativo estructurante (Cáceres et al., s. f.).

En esa misma línea, Imbernón (2011) plantea que la formación en docencia universitaria debería cubrir también aspectos emocionales (autoestima, actitudes, seguridad...); sociales o ambientales (relaciones con los colegas y el alumnado, colegialidad participativa y no artificial...) y profesionales o didácticas (y no únicamente estas); procurando una formación en la dimensión intelectual del docente y potenciando sus capacidades reflexivas e interpretativas, así como la formación para la investigación[3].

Por tanto, los procesos de formación deben ser susceptibles de ser mejorados constantemente, evaluando de manera continua sus alcances y límites. Al respecto, García et al. (2005) manifiestan: “Los procesos se deben fundamentar en la asesoría y seguimientos conducentes al desarrollo profesional pedagógico/didáctico centrado en la autonomía y la resolución de problemas docentes universitarios, que lleven finalmente a la mejora y el cambio de la universidad” (p. 3). No se trata de un trabajo de formación aislado, sino de entender la formación como un proceso continuo, que debe estar sometido a constante valoración, retroalimentación y toma de decisiones, para hacer los ajustes pertinentes en procura de los mejores resultados.

Pese a la importancia que tiene la formación docente en el campo de la educación superior, no es un aspecto al que se le preste suficiente atención. En realidad, es un tema que se trabaja más en la línea de lograr los estándares propuestos en los procesos de acreditación institucional de las universidades. Se pueden cuestionar y proponer nuevas formas de pensar e implementar los procesos de formación, de tal suerte que se identifique de manera crítica cómo circula la cultura académica en las universidades, y las formas más adecuadas de producir un impacto positivo en la sociedad. De igual manera, es importante mantener diálogos con otros niveles educativos e incluso pensar en la posibilidad de una formación de profesores en todos los niveles del sistema educativo de manera integrada. Pero, además, el docente como ser humano requiere que el análisis de su figura se haga teniendo en cuenta las dimensiones personal, profesional y laboral.

[3]Al respecto, González (2012) realiza una investigación sobre los docentes ganadores del Concurso de Méritos del año 2008, en la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital, donde surgen, de sus propias voces, tres categorías de formación, a saber: la pedagógica, la investigativa y la personal.

En un ámbito práctico, el trabajo académico e investigativo se justifica, puesto que a través de un ejercicio docente cualificado, actualizado, bien formado, es posible superar las barreras que las condiciones sociales, biológicas y naturales han puesto a los seres humanos, toda vez que los sujetos que tienen la posibilidad de acceder a la educación superior pueden, mediante diversos procesos de aprendizaje y de enseñanza, trazar ciertos derroteros en su existencia, que los conducirán a exponer sus saberes, capacidades y atributos al servicio de una sociedad mejor.

3.2 La formación de profesores universitarios: un campo importante de exploración

Históricamente se ha reconocido la docencia como una de las funciones sustantivas de la universidad. Quizás esta fue, en la génesis de la universidad, una de las tareas más importantes de la corporación de los maestros en su relación directa con la corporación de los estudiantes. El ejercicio docente se constituyó, entonces, en la razón de ser del maestro (docente, profesor, enseñante), de lo cual se derivarán, en la universidad moderna, las otras funciones sustantivas (investigación y proyección social y gestión administrativa).

En relación con la importancia del papel del profesor universitario, el padre Alfonso Borrero (2008), estudioso de la institución universitaria, hace significativos aportes para la comprensión de su rol, las formas como se representa y el impacto que tiene en la sociedad. Así, en un primer momento, afirma: “En toda educación en lo superior y para lo superior ha sido y es imprescindible la presencia del maestro, cuya figura obtiene derecho de asilo permanente en la memoria del discípulo” (p. 86).

Una premisa elemental reza que para poder enseñar algo se necesita saber acerca de ese algo, pero, además, se demanda saber cómo enseñarlo; es aquí donde emerge la formación como una condición necesaria, natural, ineludible [...] del ejercicio docente, pues, como señala Tardif (2004) “un profesor es, ante todo, una persona que sabe algo y cuya función consiste en transmitir ese saber a otros” (p. 25).

Estas necesidades y condiciones se enuncian a través de diversas denominaciones: saberes disciplinares y pedagógicos, conocimientos sobre didácticas (generales y especiales), dominios curriculares, intereses investigativos, posibilidades de creación, multilingüismo, saberes contextualizados (de las instituciones y de los sujetos), Al respecto, Shulman (2005) realiza una categorización de los saberes imprescindibles de los docentes:

> Si hubiera que organizar los conocimientos del profesor en un manual, en una enciclopedia o en algún otro tipo de formato para ordenar el saber, ¿cuáles serían los encabezamientos de cada categoría? Como mínimo incluirían: Conocimiento del contenido; Conocimiento didáctico general [...]; Conocimiento del currículo [...]; Conocimiento didáctico del contenido [...]; Conocimiento de los alumnos y de sus características; Conocimiento de los contextos educativos

[…]; Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos. (pp. 10-11)

Tardif (2004) elaboró otro balance y problematización al preguntarse por los saberes de los docentes en relación con su desarrollo profesional, que tienen que ver con lo disciplinar, lo curricular, lo profesional (ciencias de la educación y de la pedagogía) y lo experiencial.

En términos generales,

la formación se puede entender como aquel [...] conjunto de condiciones y posibilidades que una institución de educación (de cualquier orden, modalidad o nivel) brinda a la totalidad de sus docentes, para que a través de diversas estrategias y procedimientos accedan a programas, proyectos y acciones de formación y cualificación, en orden a potencializar el ejercicio académico (docencia, investigación, proyección) y contribuyan, en consecuencia, a la excelencia y la calidad de la institución (su oferta de servicios), a la formación integral de los sujetos que la constituyen, y al mejoramiento de la sociedad en su conjunto. (Sánchez et al., 2014, p. 5)

Algunos elementos importantes para tener en cuenta en el estudio de la formación de docentes universitarios son los siguientes:

- La “democratización del conocimiento para garantizar, a nombre de la sociedad y con participación del Estado, el derecho social a una educación superior” (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2020).
- La contribución “a la igualdad de oportunidades, y defender la educación para educar a ciudadanos éticos, libres y comprometidos socialmente” (Pedranzani, 2010, p. 25).

La formación docente, por su gran importancia, no deja de ser un ámbito problemático por una diversidad de razones, algunas de las cuales, agrupadas en ejes, se refieren[4]:

- **Relación disciplina-pedagogía**. El sobredimensionamiento de la importancia de la formación disciplinar en detrimento de la formación pedagógica y didáctica. Muchos docentes universitarios “reportan que un problema en su formación es la insuficiencia de la formación disciplinar”, lo cual no basta para desarrollar óptimamente las clases; se manifiesta una “sobrecarga laboral como problema para tomar los cursos de formación”, en consecuencia, la formación se ve “afectada por la falta de tiempo y la [escasa] participación” de los maestros.

[4]Las problematizaciones subsiguientes se remontan al documento de trabajo “Formación pedagógica y didáctica de los docentes universitarios. Estado del arte”, que forma parte de este proyecto de investigación (Ortiz, 2014).

- **Relación teoría-práctica/formación/investigación/proyección**. En el ámbito académico, aún persiste la escisión entre teoría y práctica, esta cuestión es negativa para la formación porque se aprende sobre las teorías, pero no se llevan a la práctica. En consecuencia, una respuesta general al cuestionamiento anterior puede referir como formación docente a la práctica en el aula de clase, se desarrollan procesos de formación "con escasa traducción a la práctica". Los procesos de formación docente se centran en la cualificación para el ejercicio docente (prácticas áulicas), dejando por fuera la gestión y extensión, actividades "que hoy son requeridas por los docentes, pero para las cuales no están capacitados". Se exalta la "formación investigativa" que aparece como problemática, "en la medida que se menosprecia la pedagogía y la didáctica" y no se desarrolla "propiamente investigación educativa".
- **Estatus de la profesión docente**. En el imaginario social persiste la idea de la "desvaloración de la enseñanza, motivo por el cual se cree que cualquier profesional puede enseñar; esta creencia conduce a la desprofesionalización docente". Los índices de la calidad de la educación muestran a escala social un "desprestigio de la docencia". La mayoría de las instituciones no elaboran planes democráticos de formación docente, sino que esta se percibe como "impuesta 'desde arriba', formación docente planeada por tecnócratas y no por docentes que conocen cuáles son sus necesidades".
- **Formación y perfil/identidad docente**. Como existen muchos intereses y necesidades de formación "a la hora de planear un programa de formación docente todo vale, en la medida en que no hay claridad sobre perfil docente, tampoco se sabe a qué docente se aspira formar claramente, en virtud de que no existe definición del perfil docente".

3.3 Sobre el abordaje metodológico

A partir de una comprensión de la arqueología foucaultiana, como señalan Dreyfus y Rabinow (2001):

> Compartimos las prácticas culturales con otros, y dado que estas prácticas han sido lo que son para nosotros, contamos, por fuerza, con algún terreno común a partir del cual proceder, comprender y actuar. Pero ese punto de apoyo ya no es universal ni seguro ni verificable ni estable. Estamos tratando de comprender las prácticas de nuestra cultura, prácticas que, por definición, son interpretaciones. (p. 154)

Es así como se aborda para el análisis comparativo un corpus documental institucional normativo de las universidades participantes. Desde la comprensión de la llamada arqueología foucaultiana, se examina lo efectivamente dicho en los diferentes documentos normativos; en este nivel no se asume la perspectiva genealógica, la cual se centra en los aspectos de poder que se instalan en los discursos analizados y las posibles interpretaciones sobre los enunciados.

3.4 Aspectos institucionales

Las políticas curriculares del nivel macro, los estatutos profesorales, los acuerdos y resoluciones constituyen en sí mismos elementos que, al menos en el plano ideal, guían las formas de estructurar los trayectos meso y micro curriculares que adoptan los docentes en su ejercicio profesional, específicamente en la docencia. Cada una de las universidades participantes en insigne en su respectiva ciudad; las tres están regidas por marcos jurídicos vigentes, y se orientan por principios de autonomía universitaria. Por su carácter de universidades públicas, atienden a las poblaciones menos favorecidas. De igual manera, gozan de estatutos profesorales mediante los cuales se rigen en diferentes aspectos, tales como los procesos de contratación o de carrera académica, así como con estatutos estudiantiles que determinan los modos de relacionarse. Guardando ciertas distancias, es innegable que, en América Latina, se comparte una historia común, aunque con algunos matices particulares que indicen en la inversión en los temas de formación de los profesores universitarios.

Las tres instituciones reportan la formación del profesorado fundada en especializaciones, maestrías y doctorados. En referencia a la formación académica para el caso de la Universidad del Tolima, se evidencian dos niveles de cursos de Pedagogía al interior del año de prueba, independientemente de la formación que traiga el docente que se vincula a la institución. Es importante, por tanto, pensar en la continuidad de cursos de formación docente en otras dimensiones, no solamente en la académica, como lo ha hecho en algunos momentos el Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas –IEIE– de la Universidad Distrital.

Por otra parte, el trabajo en equipo es notable en la Universidad de San Luis, donde el profesor tiempo completo goza de asistentes con quienes realizan actividades académicas e investigativas, a la vez que intercambian espacios académicos y apoyan el profesor en las experiencias de movilidad académica que debe adelantar en cumplimiento de sus funciones.

3.5 El profesorado como sujeto de la normatividad

Respecto a las universidades Distrital y del Tolima, el ser de los profesores está regido y condicionado por la Ley 30 de 1992, específicamente por el Decreto 1279 de 2002, como mecanismos o dispositivos estatales para ejercer el control en torno al ejercicio docente de nivel superior. En esta normativa se define y regula quién es un docente universitario, qué condiciones debe cumplir, los modos de vinculación y clasificación al sistema educativo universitario estatal, así como los requisitos para ingresar a la carrera académica. Estas dos universidades, salvo la reglamentación interna que pueda distinguirlas en cuanto a exigencias o prerrogativas para lo que las faculta la pretendida autonomía universitaria, cumplen en su totalidad con las normas dispuestas por el Estado colombiano.

La Ley 30 de 1992 e incluso la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) y prescriptivamente el Decreto 1279 de 2002 hacen obligatorio cursar un nivel de pedagogía, con mínimo cuarenta horas de intensidad, para todos aquellos docentes que habiendo ingresado por concurso público de méritos cumplen con los requisitos de ley para quedar vinculados como docentes de carrera en el escalafón como auxiliares; un segundo nivel de curso en pedagogía para ascender y ubicarse en el escalafón como asistentes. Al respecto, cada institución define de qué manera se cumple con este requerimiento. Si un profesor se desvincula de una universidad pública y luego se vincula laboralmente con otra institución oficial de educación superior, esta última debe respetar el escalafón alcanzado por el profesor.

Es necesario aclarar que, la organización social, política, económica y cultural de la nación Argentina cambia de manera importante y de modo significativo las formas de organización, gestión, participación, actuación, responsabilidades, distribución de la jornada laboral, reconocimiento económico, social y político de los profesores universitarios, por cuanto allí se les otorga un cierto estatus y valía como productores, creadores, proveedores de educación y conocimiento, que los faculta para estar estrechamente vinculados al ordenamiento político de la nación y de las provincias, lugares en los que son altamente reconocidos y se les invita a participar activamente en la organización y gestión del Estado, por supuesto, cumpliendo con las condiciones profesionales y de formación exigidas para lograr la mayor efectividad posible y la mejor eficiencia cultural que enriquezca a la población.

De otro lado, no se operan descargas académicas ni estímulos económicos por realizar actividades de evaluación investigación o gestión. Las universidades participantes en el ejercicio investigativo tienen las mismas directrices nacionales e internacionales, se acogen a los mismos planes decenales de educación orientados por los organismos internacionales.

Hasta hoy es, en el orden particular-cultural, que se evidencia el acontecer de los docentes, pues es aquí donde los diferentes estamentos regulan los modos como ha de operar o hacer presencia la formación o capacitación docente. Frente a ello, se definen las aplicaciones de los derechos que amparan a los docentes de carrera en relación con su movilidad académica, las comisiones académicas y de estudios (de especialización, maestría, doctorado o posdoctorado), los apoyos económicos para pasantías y estancias cortas de investigación, la asistencia a eventos, a congresos, seminarios, cursos, simposios, talleres, etc.

Cabe anotar que, las tres instituciones tienden a privilegiar los apoyos para la formación docente a través de comisiones de estudio para desarrollar conocimientos de orden disciplinar, y en muy contadas ocasiones se apoyan los desarrollos formativos de tipo posgradual en los campos de la educación, la pedagogía, la didáctica o áreas afines de quienes desean profundizar y mejorar sus desempeños académicos y profesionales en el orden de la enseñanza, pues se considera que lo disciplinar prima sobre lo pedagógico o lo didáctico, exceptuando las facultades y programas de licenciatura que tienen como objetivo estos saberes.

No hay aquí irregularidad alguna, dado que la normativa no produce ninguna claridad en torno de estas condiciones y si hace algún énfasis es para favorecer lo disciplinar. El carácter humanista al que se acoge y en el que se reconoce la educación superior en Colombia y Argentina parte del supuesto de que quien conoce la disciplina es el que sabe cómo ensenarla. Este supuesto hizo carrera en el medio e interfirió y contribuyó de modo importante a desvirtuar la formación para la profesión docente universitaria.

En este sentido, el acontecer del docente en las dos universidades colombianas gira sobre el eje de su propio desconocimiento. Por una parte, se reconocen como profesionales formados en campos disciplinares y científicos raras veces ejercidos en el ámbito laboral de la producción de bienes materiales o de los servicios para el consumo; por otra parte, salvo algunas excepciones, se desempeñan laboralmente como docentes, pero no se reconocen como profesionales dentro de esta actividad educativa, pedagógica y didáctica, lo cual es posible que explique la escasa preocupación por su formación en estos campos. En La Universidad Nacional de San Luís, la formación pedagógica a nivel postgradual tiene gran reconocimiento más allá del académico y trayectoria académica de los profesores, toda vez que la reflexión y cualificación del ejercicio pedagógico es central en las formas de pensar la profesión.

3.6 Conclusiones

La cuestión de la formación docente debe ser pensada en una dimensión integradora e integral de las funciones misionales de la universidad, ya que se evidencia la relevancia de lo investigativo y de lo docente sobre la proyección social institucional. Ello implica dar el mismo reconocimiento, estatus y valoración a las funciones sustantivas que desarrollan los profesores universitarios, a saber: docencia, investigación y extensión lo que implica situar a la administración al servicio de la academia.

Un aspecto lamentable que se prescribe en las normas institucionales —derivadas, por supuesto, de las normas nacionales— tiene que ver con la denominada precarización del trabajo de los docentes ocasionales o de vinculación especial (cualquiera que sea el tipo de dedicación), subordinación que va de la mano del desconocimiento de los derechos de igualdad, que como docentes tienen en materia de formación integral, continuada, permanente, posgradual, etc., que la institución brinda, debido a que por ley no son considerados como “empleados públicos ni trabajadores oficiales”.

Una revisión a la norma que trascienda el ámbito jurídico, sin que riña con él, podría permitir que la institución ofrezca a los docentes ocasionales similares posibilidades de formación que a los de planta, lo cual redundaría en el mejoramiento de la calidad de la institución misma. Una de las problemáticas más relevantes, identificadas en las valoraciones hechas por los docentes a través de la encuesta realizada en la Universidad Distrital, tiene que ver con la primacía

de los saberes disciplinares sobre los componentes pedagógicos, didácticos, socio humanísticos, etc., de lo cual se derivan serias limitaciones en los procesos de enseñanza. Una posible solución se hallaría en la adopción, de manera obligante y obligatoria, de cursos de formación continuada articulados a los posgrados y que tuvieran formas de apoyo institucional o estímulos en el escalafón como forma de motivar a los docentes.

Finalmente, es importante anotar, como se ha expresado previamente, que es deseable continuar con el ejercicio investigativo en una fase de análisis arqueológico que permita dar cuenta de intereses presentes y relaciones de poder que subyacen a las enunciaciones que se trabajaron en este trabajo de orden arqueológico.

Referencias

Borrero, A. (2008). *La Universidad: estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias.* Universidad Javeriana.

Decreto 1279 de 2002. (2002, 19 de junio). Presidencia de la República de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86434_Archivo_pdf.pdf

Dreyfus, H. y Rabinow, P. (2001). *Michel Foucault. Más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (R. Paredes, Trad.). Nueva Visión.

García, A., Mora, W. y Enciso, S. (2005). La formación pedagógico-didáctica del profesorado universitario de las áreas de ciencias naturales y tecnología. *Enseñanza de las Ciencias. Universidad Distrital, Didaquim* (número extra), 1-5. https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRAp313forped.pdf

González, H. (2012). *Las necesidades de formación de los docentes universitarios*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Imbernón, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Educação. Revista do. Centro de Educação*, *36*(3), 287-395. https://www.redalyc.org/pdf/1171/117121313005.pdf

Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 30 de 1992. (1992, 28 de diciembre). Congreso de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf

Ortiz, A. (2014). Formación pedagógica y didáctica de los docentes universitarios. Estado del arte. Bogotá.

Pedranzani, B. (2010). *La Universidad Nacional de San Luis en prospectiva*. Nueva Editorial Universitaria.

Sánchez, T., González, H., Arias, F., y Vitarelli, M (2014). *Analítica descriptiva e interpretativa de la formación docente. Los casos de las universidades: Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá-Colombia), Nacional de San Luis (San Luis-Argentina) y Universidad del Tolima (Ibagué-Colombia)* [Proyecto de Investigación inédito]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 9*(2), 1-30. https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42675

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea S.A.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2020). Misión. https://viceacad.udistrital.edu.co/sobre-nosotros/mision

Villegas, L. A. (2008). Formación: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 12*(3), 1-14. https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42473/0

Saber pedagógico:
estrategia analítica de transformación y del accionar del profesorado



Contenido

Capítulo 4.
Hacia una pedagogía del cuidado[1]

Alberto Vianney Trujillo Rodríguez[2]

Cítese como: Trujillo-Rodríguez, A. V. (2023). Hacia una pedagogía del cuidado. En O. O. Valverde-Riascos (comp.), *Hacia una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente* (pp. 55-65). Editorial UNIMAR. https://doi.org/10.31948/editorialunimar.206.c316

4.1 Introducción

La humanidad enfrentó una pandemia que impactó al mundo entero, pero que se convirtió en cruel pedagogía para visibilizar grandes problemáticas de la actualidad; sin embargo, la situación puede empeorar. En el informe de las Naciones Unidas (s.f.):

> se estima que un millón de especies de animales y plantas están en peligro de extinción y que la mayoría de atolones serán inhabitables a mediados del siglo XXI debido al efecto del cambio climático producto de las prácticas de la humanidad en los últimos tiempos. (s.p.)

Lo anterior conlleva la necesidad de comprender una problemática real de gran magnitud: el llamado holocausto ecológico, que corresponde al ataque sistemático a la naturaleza, al ecosistema integrado al hombre (factores bióticos y abióticos), entendido no como una realidad distante, sino como un sistema de interacción necesaria, continua y permanente entre todos los seres que cohabitan en la casa común. La inminente amenaza de las distintas formas de vida, incluida la vida humana, se entiende como consecuencia de un modelo capitalista dominante, que puso mayor énfasis en la centralidad de los mercados para aumentar la productividad y el rendimiento, que produjo un desajuste global y multidimensional excluyente que beneficia a unas minorías y deja en situación de peligro y vulnerabilidad a las mayorías. Lo anterior lleva a pensar que, si la vida está bajo amenaza, el sistema letal de desarrollo dominante está en crisis porque genera profundos desequilibrios y desigualdades. Esta realidad pone de manifiesto la necesidad de cambiar la vía de la humanidad por un nuevo saber y unas nuevas prácticas sustentadas en el cuidado.

[1]Este aparte del texto corresponde a los elementos introductorios de la investigación titulada: La pedagogía del cuidado, que se inscribe en la línea investigativa de las prácticas discursivas en búsqueda de la configuración de las identidades pedagógicas.

[2]Doctor en Educación, UBC, México; magíster en Filosofía, Universidad INCCA de Colombia; licenciado en Filosofía, Universidad Santo Tomás; licenciado en Teología, Pontificia Universidad Javeriana. Docente de la Universidad Mariana. Correo electrónico: avianney18@umariana.edu.co

En la línea de la pedagogía crítica latinoamericana, el modelo liberador parte de una lectura de la realidad de los hombres y mujeres –no en abstracto, sino los de carne y hueso–, haciendo de la enseñanza una actividad problematizadora, crítica e investigativa, cuyo principal objetivo es desvelar la realidad para poder situarse de una manera más lúcida y crítica en el mundo de la vida. Además, es claro que el mundo está cambiando, por ende, la educación debe cambiar también, no sólo en la orientación para lograr mayores desempeños en competencias laborales, sino también en el desarrollo de competencias humanas, críticas, dialógicas y creativas, que propicien una mayor justicia, equidad social y la solidaridad mundial. Por lo tanto, la educación debe servir no sólo para ganarse la vida, sino para aprender a vivir en un mundo lleno de retos y desafíos; debe consistir en la adquisición de competencias básicas en materia de cultura, sobre la base del respeto y la dignidad, contribuyendo a forjar las dimensiones sociales, económicas y medioambientales del desarrollo sostenible (Unesco, 2015). En términos generales, es necesario emprender una reflexión discursiva sobre el cuidado de sí, de los otros y de la casa común, que permita unas prácticas pedagógicas encaminadas a tal fin.

4.2 La necesidad de cambiar de vía

Como aduce el papa Francisco (2015), el eje central en la encíclica Laudato Si se encuentra la siguiente cuestión:

> ‘¿Qué tipo de mundo queremos dejar a quienes nos sucedan, a los niños que están creciendo?’ (n. 160). […]. ‘Esta pregunta no afecta sólo al ambiente de manera aislada, porque no se puede plantear la cuestión de modo fragmentario’, y nos conduce a interrogarnos sobre el sentido de la existencia y el valor de la vida social: ‘¿Para qué pasamos por este mundo? ¿para qué vinimos a esta vida? ¿para qué trabajamos y luchamos? ¿para qué nos necesita esta tierra?’: Si no nos planteamos estas preguntas de fondo —dice el Pontífice— ‘no creo que nuestras preocupaciones ecológicas puedan obtener resultados importantes’. (Oficina de Prensa de la Santa Sede, 2015, p. 35)

El triste panorama que amenaza la vida se comprende como una consecuencia de un paradigma sustentado en la extracción y la explotación de los recursos naturales y humanos con el ánimo de obtener ganancias, generando riquezas y acumulación de capital en una minoría de la población mundial, que, bajo los ideales de progreso de la modernidad, iniciaron un proceso sistemático de agresión a la naturaleza, y que en las últimas décadas se ha acelerado, constituyendo una amenaza para toda forma de vida, incluida la vida humana.

En este sentido, cabe reconocer los beneficios del progreso tecnológico por su contribución a un desarrollo sostenible, pero la tecnología otorga, a quienes tienen el conocimiento y el poder económico para utilizarlo, un dominio impresionante sobre el conjunto de la humanidad y del mundo entero. Así las cosas, la humanidad necesita “una ética sólida, una cultura y una espiritualidad” (Francisco, 2015, p. 82). En la misma línea, Francisco (2020) considera que, somos víctimas del engaño

de creer que somos todopoderosos y de olvidar que estamos en la misma barca, que es la misma casa común. También, Francisco (2020) afirma que, no se puede sobrevivir en un mundo de sombras egoístas porque "la vida subsiste donde hay vínculo, comunión, fraternidad, […] cuando se construye sobre relaciones verdaderas y lazos de fidelidad" (p. 24), porque toda relación sana y verdadera abre a los otros, no se puede reducir la vida a sí mismos o a un pequeño grupo.

El horizonte cercano permite ver la autodestrucción si se continúa por el camino recorrido o se puede plantear nuevas preguntas, en situación límite, para evitar un posible holocausto ecológico y humanitario. La Earth Charter International (s.f.), en la Carta de la tierra, lo expresa de manera clara y contundente:

> La elección es nuestra: formar una sociedad global para cuidar la Tierra y cuidarnos unos a otros o arriesgarnos a nuestra propia destrucción y la de la diversidad de la vida. Se necesitan cambios fundamentales en nuestros valores, instituciones y formas de vida. Debemos darnos cuenta de que, una vez satisfechas las necesidades básicas, el desarrollo humano se refiere primordialmente a ser más, no a tener más. Poseemos el conocimiento y la tecnología necesarios para proveer a todos y para reducir nuestros impactos sobre el medio ambiente. El surgimiento de una sociedad civil global está creando nuevas oportunidades para construir un mundo democrático y humanitario. Nuestros retos ambientales, económicos, políticos, sociales y espirituales, están interrelacionados y juntos podemos proponer y concretar soluciones globales. (párr. 4)

Es perentorio una nueva vía, un paradigma ecológico, donde se comprenda el conjunto de relaciones de los seres humanos entre sí, con la naturaleza y con su sentido en este universo, desde sus raíces cósmicas y su ciudadanía terrestre (Boff, 2011). Frente al frenesí global, se ha iniciado en muchas partes del mundo el proceso de toma de conciencia, reconocimiento o compensación de la naturaleza abusada, como producto de la acción humana, que se convierte en una amenaza para las distintas formas de vida.

Houtart (2014) señala:

> el modelo actual de desarrollo sigue emitiendo más gases de efecto invernadero (especialmente el CO2), se destruyen los sumideros de carbono, es decir, los lugares naturales de absorción de estos gases, en particular las selvas y los océanos. Además, la destrucción de muchos ecosistemas por la utilización masiva de productos químicos, (…) la explotación del petróleo, el gas, los minerales, provoca daños irreversibles. (p. 267)

En este caso, el impacto del COVID-19 ha sido positivo, gracias a la desaceleración de un buen número de actividades económicas, la madre tierra volvió a respirar. Dussel (2020) afirma: "la madre naturaleza se ha rebelado; ha jaqueado a su hija, la humanidad, por medio de un insignificante componente de la naturaleza (naturaleza de la cual es parte también el ser humano, y comparte la realidad con

el virus)" (p. 88). Este pensador considera que es una especie de revancha de la misma naturaleza, que interpela, que quiere decir algo, que exige respeto, que grita que se aplique el freno de la aceleración devastadora, dejando atrás un proyecto suicida que conduce a la muerte. En este orden de ideas, se han pronunciado varios pensadores, aseverando la necesidad de un cambio de paradigma, donde se sobreponga la vida (en todas sus expresiones) sobre cualquier propuesta económica o política que exalte la economía por encima de ésta.

Por otra parte, el confinamiento decretado por las autoridades competentes como una medida de cuidado y preservación de nuestra vida debería ser un tiempo valioso para repensar y examinar la vida, su ritmo y el futuro de la especie humana. Así lo expresa Monbiot (2020, como se citó en Riechmann, 2020):

> Hemos estado viviendo dentro de una burbuja, una burbuja de confort falso y denegación. En las naciones ricas, habíamos comenzado a creer que hemos trascendido el mundo material. La riqueza acumulada, a menudo a expensas de otros, nos ha protegido de la realidad. Viviendo detrás de las pantallas, pasando de una cápsula a otra –nuestras casas, coches, oficinas y centros comerciales–, nos convencimos de que la contingencia se había retirado, de que habíamos llegado al punto que todas las civilizaciones buscan: aislamiento de los peligros naturales. (p. 21)
>
> La tentación, cuando esta pandemia haya pasado, será encontrar otra burbuja. No podemos permitirnos sucumbir a eso. De ahora en adelante, debemos exponer nuestras mentes a las realidades dolorosas que hemos negado durante demasiado tiempo. (p. 24)

Tal vez de una forma silenciosa, inconsciente y poco visible, el virus ya estaba allí, en las condiciones de vida de la mayoría de personas del mundo entero que se habían sumergido acríticamente en esa cotidianidad de las cosas y que de pronto se vieron interrumpidas en su realidad con una señal repentina que empezó a desenmascarar el veneno oculto de dicha plaga. Ojalá el hombre, en medio de una cuarentena o quizá en tiempos de pospandemia, se reconozca como cómplice de un sistema suicida, atrapado en un sinnúmero de redes que lo aprisionan en su vitalidad, en su fuerza de trabajo, en sus emociones y en su aparente libertad; quizá hoy o quizá mañana, se detenga y comience a preguntarse si la forma en que vivía era la correcta, teniendo como único criterio: la promoción de la vida, la promoción de la persona y los valores fundamentales para un vida digna y de calidad, cimentada no en la individualidad, sino en la vida del hombre como ser social, como parte de la naturaleza, que promueve y rescata los valores de convivencia solidaria en comunidad.

4.3 El sistema letal

Si se hace una lectura crítica del fenómeno COVID-1, se puede refutar la idea de volver a una normalidad, porque la situación del sujeto del siglo XXI no es ni era

la mejor, en tanto que éste había quedado preso de las ideologías del sistema capitalista. Los enunciados de Markus (2020) reafirman lo dicho:

> El mismo siglo XXI es una pandemia [...]. El orden mundial previo a la pandemia no era normal, sino letal [...]. Tenemos que reconocer que la cadena infecciosa del capitalismo global destruye nuestra naturaleza y atonta a los ciudadanos de los Estados nacionales para que nos convirtamos en turistas profesionales y en consumidores de bienes cuya producción causará a la larga más muertes que todos los virus juntos. (pp. 13-134).

En efecto, el sistema capitalista neoliberal trastoca el sistema de valores al exaltar el dinero como símbolo de éxito y felicidad, unido a la adoración de la juventud, la vida infante, consintiendo caprichos y la máxima relevancia de la imagen elegante, sumergida en el mundo de la moda, siempre efímera e insaciable. Bauman (2007) considera que, esta realidad ocurre en un nuevo tipo de sociedad, en una nueva forma de pensar y de actuar, que podría sintetizarse en la siguiente expresión: un mínimo de austeridad y un máximo de deseo, menos disciplina y más comprensión; a decir de este pensador polaco, nos encontramos en la modernidad líquida, donde los valores son relativos, cambiantes en cualquier momento y al compás de la cultura del consumo. Atrás quedan los ideales sólidos que buscaban la identidad del individuo, la familia estable, el empleo duradero, realidades que se han tornado volátiles y poco duraderas.

Así, el tiempo de cuarentena llevó al ser humano a contemplar la posibilidad de vivir con lo básico, ya que no es necesario estar frecuentemente en el centro comercial o viajar al lugar más lejano para ser más feliz. Bauman (2007) afirma:

> El valor de una sociedad de consumidores, el valor supremo frente al cual todos los demás valores deben justificar su peso es una vida feliz. Y más, la sociedad de consumidores es quizás la única en la historia humana que promete felicidad en la vida terrenal, felicidad aquí y ahora y en todos los "ahora" siguientes; es decir, felicidad instantánea y perpetua. (p. 67)

En efecto, es necesario satisfacer ciertas necesidades esenciales para la vida dentro de unos umbrales, pero cuando sobrepasan un determinado límite, el consumidor no sólo no encuentra la felicidad, sino que cae preso del hedonismo, de una felicidad paradójica, entre más consume, empieza a experimentar sentimientos de inconformismo, depresión, infelicidad, estrés y cierta frustración en su interioridad.

Este sistema capitalista afecta todas las esferas de la vida (la ecología, las industrias, las instituciones y los valores), en tanto que el empeño de la mayoría de naciones es exaltar el mercado como un elemento esencial que debe ser protegido, en detrimento de la salud, la educación y los bienes comunes; en la actualidad, el capitalismo se ha vuelto más agresivo, bajo la denominación de neoliberalismo, sistema que exalta los elementos estructurales del capitalismo, cuyo objetivo es

incrementar los niveles de explotación, incluida la clase obrera; beneficiando a la industria y a la banca, concentrando más la riqueza en éstos. Todo aquello que está desprovisto de ganancia no es relevante en las decisiones políticas que toman los gobernantes. Al respecto, Harvey (2007) afirma:

> el neoliberalismo es, ante todo, una teoría de prácticas político-económicas que afirma que la mejor manera de promover el bienestar del ser humano, consiste en no restringir el libre desarrollo de las capacidades y de las libertades empresariales del individuo, dentro de un marco institucional caracterizado por derechos de propiedad privada, fuertes mercados libres y libertad de comercio. El papel del Estado es crear y preservar el marco institucional apropiado para el desarrollo de estas prácticas. (p. 6)

Por ejemplo, la industria farmacéutica se lucra de las enfermedades; la carrera armamentista se beneficia de las guerras; las licencias a multinacionales de explotación minera van por encima del deterioro ambiental; los tratados de libre comercio no tienen en cuenta la inevitable quiebra de los campesinos y productores; la salud, la educación, el agua, el aire puro son negocios, resulta entonces comprensible los ajustes fiscales del Estado, la disminución presupuestal para la inversión social, la venta y/o privatización de las empresas y de los servicios públicos, en detrimento de los sectores populares y la clase trabajadora. En concordancia, Harvey (2007) afirma:

> Nos hace concentrarnos en el hecho de que tantas corporaciones se hayan beneficiado de retener los beneficios que brindan sus tecnologías a la esfera pública (como en el caso de los medicamentos del SIDA), así como también de las calamidades de la guerra (como en el caso de Halliburton), del hambre y del desastre medioambiental. Hace aflorar la preocupación acerca de si muchas de estas calamidades o casi calamidades (la carrera armamentística y la necesidad de enfrentarse a enemigos tanto reales como imaginarios) no han sido secretamente urdidas con la finalidad de obtener ventajas empresariales. (p. 45)

Si el sistema neoliberal y sus prácticas extractivistas y de explotación conlleva estas consecuencias tan nefastas, es necesario abordar el tema del cuidado desde presupuestos filosóficos, teológicos y pedagógicos, como herramientas de posibilidad para enfrentarse a los problemas fundamentales y globales del ser humano, bajo la denominación pedagogía del cuidado, que permita comprender la necesidad de cambiar de vía, en contraposición al modelo vigente imperante, que se ha mostrado incapaz de dar una respuesta efectiva a los graves problemas que padece la casa común y la misma humanidad, cuestión que parece muy compleja porque ello supone frenar una ola muy fuerte que combina lo económico, lo científico, lo tecnológico y las decisiones políticas que conducen al desastre y la muerte. No obstante, la humanidad, a través de la historia, ha cambiado su rumbo muchas veces y todo ha comenzado con una iniciativa. Con esto se busca una transformación estructural que implicaría unas reformas políticas, económicas y

educativas, estrechamente ligadas e interdependientes, pero atadas a la cuestión vital, que exige revisar las formas de relación del hombre con la naturaleza, consigo mismo, con los grupos y con los pueblos.

4.4 El papel de la escuela

Aterrizando este discurso en la educación, es congruente afirmar que la nueva vía busca que la enseñanza de la ciencia en la escuela sea integradora y no fragmentada; un sistema que permita fomentar la capacidad para pensar los problemas individuales y colectivos, locales y globales, en su complejidad, en la realidad de la vida personal, que es, ante todo, relación con otros. Se apunta, entonces, a un sistema educativo en el cual no sólo se prepare para vincularse laboralmente a una empresa, sino que también contribuya, de manera esencial, en la formación de una nueva cultura que permita a los educandos el cultivo de otros valores y otras formas de representar e imaginar el mundo, donde la defensa, protección y promoción de la vida tengan primacía sobre la economía. La educación es un agente muy importante en esta transformación personal, social y cultural, si se plantea como reto sensibilizar y educar en el valor de las prácticas de cuidado de sí, en el cuidado del otro y el cuidado de la casa común.

Por lo tanto, es necesario hacer de la educación un elemento que sitúe en el centro de interés la formación de ciudadanos que trabajen por la protección y cuidado de las personas y la casa común, orientados a la sostenibilidad de la vida y la humanización, manifiesta en unas relaciones cimentadas en la ética del cuidado, donde los otros puedan ser reconocidos, valorados y respetados en igualdad de condiciones, contribuyendo a la justicia social. A juicio de Morin (2011):

> Para que se posibilite el cambio de vía, es necesaria una reforma de la educación, en donde la enseñanza, desde los inicios hasta la formación profesional, tenga que ver con el conocimiento pertinente, la identidad humana, la era planetaria, la comprensión del otro, el enfrentamiento con las incertidumbres y la formación ética. (pp. 150-153)

Morin (2020) señala que el cambio de vía involucra distintos campos de la vida, que pasan por un humanismo regenerado, lo cual sólo es posible mediante la educación; no obstante, ya había señalado que “no se puede reformar la institución sin haber reformado antes las mentes, pero no se puede reformar las mentes si antes no se ha reformado las instituciones” (Morin, 2011, p. 147).

El cambio de modelo educativo no es un capricho, sino una necesidad de volver y retomar los fines propios de la educación entre los que se destaca el deseo de transmitir valores universales como la paz, la fraternidad, la solidaridad, el respeto, la diversidad, la justicia social, entre otros, donde tiene mucho sentido, en un contexto de pandemia y de resistencia a un sistema neoliberal imperante, hablar de una pedagogía del cuidado.

> El nuevo sistema educativo no podrá ser fragmentado e individualista, sino aquel que se base en la realidad de la relación estrecha de los seres humanos con todos los seres vivos y con la tierra, de tal forma que permita fomentar la capacidad de la mente para pensar los problemas individuales y colectivos en su complejidad. (Morin, 2011, p.148)

Es importante volver a la lectura del *texto Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, donde Morín (1999) pone de manifiesto que, en la actualidad, la educación es cada vez más especializada, pero con la problemática de ver los problemas de una forma más global e incapaz de resolver los conflictos que se presentan; no obstante, esta realidad no resta que la educación especializada o "conocimiento fragmentado", como lo denomina el pensador francés, sea innecesaria, sino todo lo contrario, ya que no se puede conocer el todo sin las partes ni a las partes sin el todo. En este sentido, es necesario un eje transversal, un saber o un conocimiento capaz de unir todo, una ética del cuidado que permita sensibilizar sobre la importancia de comprender las personas y su actuación. "La única y verdadera mundialización que estaría al servicio del género humano es la comprensión, de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad" (Morin, 1999, p. 46).

Por su parte, Francisco (2020), desde su poder pastoral llama a "promover el bien para toda la humanidad, caminando hacia un crecimiento genuino e integral" (p. 113). Es un llamado a la solidaridad, a pensar y actuar en términos de comunidad, de prioridad de la vida de todos sobre la apropiación de los bienes por parte de algunos. El papa entiende "la solidaridad como una lucha contra las causas estructurales de la pobreza, la desigualdad, la falta de trabajo, de tierra y de vivienda, la negación de derechos sociales y laborales" (Francisco, 2020, p. 116). "Todos los derechos sobre los bienes necesarios para la realización integral de las personas, incluido el de la propiedad privada y cualquier otro, no debe estorbar, sino facilitar su realización" (p. 120).

La educación, entonces, entra a formar parte importante de un proceso de cambio de paradigma o de vía porque, a través de los procesos de formación, se va transformando la mentalidad y la actuación del ser humano. Delors (1996) considera que, la educación debe ser integral, que propicie el aprender a saber, hacer, ser y convivir. Quizá la base de todo es el aprender a ser, para que florezca mejor la propia personalidad y obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal.

> Mientras los sistemas educativos formales se inclinan por dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas. (Delors, 1996, p. 34)

El proyecto de la modernidad con sus ideales de progreso y desarrollo entra en una etapa de crisis porque los avances científicos y tecnológicos no benefician a la humanidad ni a la naturaleza en su diversidad, sino que, por el contrario, ha generado profundas brechas de desigualdad y un impacto nefasto en las distintas formas de vida natural. Para Delors (1996), la humanidad se enfrenta a un gran reto, y la posible salida a todo el problema está en la educación:

> Podemos entonces hablar de las desilusiones del progreso, en el plano económico y social. El aumento del desempleo y de los fenómenos de exclusión en los países ricos es prueba de ello y el mantenimiento de las desigualdades de desarrollo en el mundo lo confirma. Desde luego, la humanidad es más consciente de las amenazas que pesan sobre su medio ambiente natural, pero todavía no se ha dotado de los medios para remediar esa situación, a pesar de las reuniones internacionales, como la de Río, a pesar de graves advertencias consecutivas a fenómenos naturales o a accidentes tecnológicos. De todas formas, el 'crecimiento que conocimos a ultranza', no se puede considerar ya el camino más fácil hacia la conciliación del progreso material y la equidad, el respeto de la condición humana y del capital natural que debemos transmitir en buenas condiciones a las generaciones futuras. (p. 9)

Como se ha señalado, en la actualidad, el modelo educativo está en correspondencia con el modelo de desarrollo económico conocido como neoliberalismo, cuyo eje central está en la economía de los mercados, enfocados siempre en la productividad, la ganancia, el crecimiento y la acumulación del capital, dejando de lado los efectos o consecuencias que puedan generar en la vida de las personas y en la naturaleza. Efectivamente, en los comienzos del siglo XXI, se evidenció la concentración de la riqueza y el dominio de una minoría de la población mundial y la enajenación, explotación y pobreza de las mayorías, muestra innegable de la desigualdad y el detrimento de las relaciones humanas y la profunda crisis y deterioro de la madre tierra. El cuidado es una necesidad urgente, es un nuevo imperativo categórico que, a juicio de Boff (2012), se formularía así:

> Si quieres salvar este bello y pequeño planeta, tu hogar humano, si quieres salvar la diversidad de formas de vida, si quieres salvar la civilización humana y si quieres salvarte a ti mismo, entonces empieza ahora mismo a cuidar de todo y de todos, porque fuera del cuidado no hay salvación para nadie. (p. 149)

En consecuencia, el cuidado debe ser un valor prioritario si se trata de proteger una realidad que involucra a todos los seres vivos del planeta, debe encaminarse a desarrollar una sensibilidad especial, unas actitudes y habilidades empáticas, amigables, amorosas y de protección de la vida en general, explicitado en actividades orientadas al mantenimiento y sostenibilidad de la vida.

4.5 Conclusiones

La experiencia vivida tras el impacto de la pandemia es un escenario propicio para pensar, para develar el futuro de la vida humana y del planeta, para reflexionar sobre los males del mundo, pero también las posibles salidas, los desafíos y las tareas que se deben emprender desde distintos escenarios, donde la educación es un pilar fundamental para dialogar sobre los retos que tenemos por delante como colectividad, la dirección que se debe tomar. Quizá sea necesario revisar los estilos de vida, replantear la manera de viajar y de consumir, bajar el ritmo acelerado de la vida, que termina en autoexplotación, sin olvidar los peligros nucleares, la amenaza de nuevas pandemias, las catástrofes naturales, los movimientos migratorios del mundo, que terminan generando un incremento de personas en situaciones de vulnerabilidad y aporofobia.

La humanidad debe atender al llamado de la naturaleza, que es un llamado fuerte, una cruel pedagogía, que invita a repensar todos los campos de la actuación humana: la política, la economía, la cultura y, la más importante, la educación. Aunque siendo realistas, es necesario que todos estos componentes empiecen a hablar un mismo idioma (caso contrario, se continuará contra vía, hacia la destrucción de toda forma de vida, incluida la vida humana.

Como educadores, se apunta a una nueva forma de educar, a un nuevo modelo, a un nuevo discurso, con sus respectivas prácticas, encaminadas a sensibilizar y promocionar el cuidado de sí, el cuidado de lo otro y de los otros y el cuidado de la casa común.

Este texto se convierte en una invitación a una pedagogía del cuidado, que parta de la experiencia fundante de la vida familiar, la vida comunitaria, la vida en sociedad, la vida terrestre, la vida global, en la cual se puede evidenciar que el ser humano es uno más en la naturaleza, pero su actuación resulta nodal para las próximas generaciones y el futuro de la vida.

Referencias

Bauman, Z. (2005). Ética posmoderna (B. Ruiz, Trad.). Siglo XXI editores.

Bauman, Z. (2007). Vida de consumo (M. Rosenberg y J. Arrambide, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la tierra* (J. Valverde, Trad.). Editorial Trotta.

Boff, L. (2012). El cuidado necesario. Editorial Trotta.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Unesco.

Dussel, E. (2020). Cuando la naturaleza jaquea la orgullosa modernidad. En *Capitalismo y pandemia* (pp. 87-90). Filosofía Libre.

Francisco (2020). Carta encíclica Fratelli Tutti del santo padre Francisco sobre la fraternidad y la amistad social. https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html

Francisco. (2015). Laudato Sí. Carta encíclica del Sumo Pontífice Francisco: a los obispos, a los presbíteros y a los diáconos, a las personas consagradas y a todos los fieles laicos sobre el cuidado de la casa común. https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html

Gabriel, M. (2020). El virus, el sistema letal y algunas pistas para después de la pandemia. En *Sopa de Wuhan* (pp. 129-134). Editorial Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio –ASPO–.

Harvey, D. (2007). *Breve historia del Neoliberalismo* (A. Varela Trad.). Editorial Akal.

Houtart, F. (2014). De los bienes comunes al bien común de la humanidad. *El Ágora USB,* 14(1), 259-293. https://doi.org/10.21500/16578031.215

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (M. Vallejo-Gómez, Trad.). Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Editorial Paidós.

Naciones Unidas. (s.f.). *Un millón de especies están en peligro de extinción, y la culpa es de todos* [Pódcast Audio]. https://news.un.org/es/audio/2019/05/1455501

Oficina de Prensa de la Santa Sede. (2015, enero-junio). Laudato si’, encíclica del Papa Francisco sobre el cuidado de la casa común (24-V2015). *Roma Boletín de la Prelatura de la Santa Cruz y Opus Dei, XXXI*(60), 30-38. https://romana.org/es/60/romano-pontifice/laudato-si-enciclica-del-papa-francisco-sobre-el-c/

Riechmann, J. (2020). La crisis del coronavirus y nuestros tres niveles de negacionismo. En *Capitalismo y pandemia* (pp. 21-24). Filosofía Libre.

The Earth Charter International. (s.f.). La carta a la tierra. http://www.earthcharterchina.org/esp/text.html

Capítulo 5.
El saber pedagógico para la integración de las TIC[1]

José Fernando Ibarra Caicedo[2]

Cítese como: Ibarra-Caicedo, J. F. (2023). El saber pedagógico para la integración de las TIC. En O. O. Valverde-Riascos (comp.), *Hacia una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente* (pp. 66-72). Editorial UNIMAR. https://doi.org/10.31948/editorialunimar.206.c317

5.1 Introducción

Los métodos educativos tradicionales se han enfrentado a un necesario proceso de transformación e incluso, en algunos casos, de reinvención, debido a la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC) al contexto actual, como lo postula Carneiro (2012):

> Ninguna otra tecnología originó tan grandes mutaciones en la sociedad, en la cultura y en la economía. La humanidad viene alterando significativamente los modos de comunicar, de entretener, de trabajar, de negociar, de gobernar y de socializar, sobre la base de la difusión y uso de las TIC a escala global. (p. 15)

Esto significa que, para ser maestro en este contexto, es necesario no solo tener conocimientos y competencias técnicas en el manejo de las TIC, sino que también es trascendental, para el proceso de enseñanza y aprendizaje, reconocer y adoptar modelos educativos que permitan su integración al campo educativo, desde su saber pedagógico. Al respecto, la UNESCO (2008) afirma:

> los docentes necesitan estar preparados para empoderar a los estudiantes con las ventajas que les aportan las TIC. Escuelas y aulas –ya sean presenciales o virtuales– deben contar con docentes que posean las competencias y los recursos necesarios en materia de TIC y que puedan enseñar de manera eficaz las asignaturas exigidas, integrando al mismo tiempo en su enseñanza conceptos y habilidades de estas. (p. 2)

[1]Conocimiento Técnico Pedagógico del Contenido (TPACK) y formación docente: una experiencia investigativa desde la formación inicial del maestro. El proyecto responde a la línea de investigación práctica pedagógica desde las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula y en su relación con el sector externo.

[2]Magister en tecnologías digitales aplicadas a la educación – Especialista en administración de la informática educativa – ingeniero de sistemas – licenciado en informática – jfibarra@umariana.edu.co

Estas circunstancias abren paso a la búsqueda de mecanismos que permiten profundizar el saber pedagógico desde la integración de las TIC, en un contexto donde las prácticas educativas se caractericen por la convicción, las políticas y modelos que evidencien las posibilidades como es el conocimiento tecnológico pedagógico del contenido (en adelante TPACK). Sobre el tema, Cabero et al. (2015) especifican:

> el TPACK sugiere que los profesores han de tener un conocimiento tecnológico sobre cómo funcionan, desde este punto de vista, las TIC tanto de forma general como de manera específica, además de saber la manera de cómo y en qué emplearlas; también debe poseer un conocimiento pedagógico, respecto a cómo enseñar eficazmente y, por último, un conocimiento sobre el contenido o disciplina respecto a la materia que deben enseñar. (p. 14)

El interés científico del presente trabajo se encamina a la integración del conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido (TPACK) en la estructura curricular de la formación inicial del maestro, teniendo en cuenta su rol activo dentro del proceso formativo frente al diseño de estrategias de enseñanza y el favorecimiento del aprendizaje acorde con las necesidades y expectativas de la sociedad contemporánea. Así mismo, los actores educativos deben afrontar el reto de dar continuidad a las dinámicas pedagógicas con el uso de las TIC, como una solicitud explícita de los estudiantes que se identifican con este tipo de formación tras las medidas adoptadas para frenar la pandemia ocasionada por el COVID-19; se hace necesario, entonces, reconocer la importancia de la integración de las TIC, los roles y sus características. Por estas razones, el fortalecimiento y/o renovación del saber pedagógico, acorde con la promoción de aprendizajes fundamentados en las TIC desde el modelo TPACK, se enmarcan como el interés central del presente ensayo.

5.2 El saber pedagógico

Partiendo de los aportes de Olga Lucía Zuluaga, se encontró que el método de enseñanza tiene dos vertientes: teoría y práctica. La primera incluye la historia del desarrollo de su composición como disciplina y la conceptualización que se alcanzó durante su propia evolución: la “teoría de la enseñanza” (Zuluaga, 1999, p. 26). Por otro lado, la dimensión práctica incluye el discurso y la práctica docente, así como las expresiones que en estas se producen en términos de la experiencia como maestro en una institución educativa.

Estos aportes también son trabajados por Klaus (2002), quien plantea que las concepciones de “práctica pedagógica” y “saber pedagógico” son una reelaboración de los conceptos de práctica y saber desarrollados por Foucault; postula que, en el caso de la práctica pedagógica, se debe distinguir entre prácticas discursivas (el hacer) y prácticas no discursivas (el decir) que, si bien son diferentes en su definición, es imposible concebir una separada de la otra, se hace necesario entonces el analizar las prácticas fuera del discurso y desde la articulación de la misma práctica en el discurso, por tanto, la práctica es la centralidad del conocimiento en una sociedad

determinada y se configura a través de las instituciones, los discursos prescritos en y los actores que hablan y actúan, acorde al conocimiento que pertenecen.

En este sentido, el saber es lo que se puede decir en una práctica discursiva; un saber determinado por las posibilidades de uso y apropiación que ofrece el mismo discurso, no de un saber que no tiene una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber qué forma (Runge, 2002).

Estas dos dimensiones determinan el espacio del saber educativo, los conceptos de ciencia, su saber y difusión quedan ampliamente abiertos, junto con las distintas instituciones encargadas de la experiencia educativa y la formación inicial del profesorado. En el caso de Colombia, esta tarea corresponde a las escuelas normales y a los departamentos de educación de las universidades, como una gran parte del conocimiento educativo. Asumiendo que la actividad profesional del docente se convierte en una realidad concreta en el momento en que realiza su práctica educativa, sus habilidades son el resultado de la formación construida para ejecutar una enseñanza teórica y una enseñanza para la transmisión de contenidos, es en este momento cuando toma forma el conocimiento, un proceso educativo acorde al contexto en el que se desenvuelve.

La naturaleza de estos conocimientos y habilidades dota a los docentes de autonomía y define sus acciones en situaciones profesionales desde su saber pedagógico acorde a las dimensiones del contexto de la práctica pedagógica.

5.3 Cambios en el contexto educativo a partir de la evolución tecnológica

Las diferentes posibilidades que traen consigo los avances de la tecnología tienen una influencia directa en las expresiones culturales, políticas, económicas y educativas de la sociedad, en este sentido, Cabero (2016) contempla a la tecnología desde dos perspectivas:

> En primer lugar, se refiere a un conjunto de objetos físicos o artefactos descubiertos y producidos en masa a lo largo de la evolución de la humanidad (computadoras, automóviles, máquinas, etc.), y en un segundo lugar se refiere a la manipulación de tales objetos, en este sentido, el uso por parte de las personas tiene una perspectiva de valor para la apuesta del conocimiento, y conlleva a cambios radicales o evolutivos en las diferentes actividades cotidianas. (p. 24)

Esto nos sugiere que la tecnología tiene el propósito de mejorar la calidad de vida de las personas, a pesar de sus puntos favorables e igualmente sus posibles riesgos, bajo ninguna perspectiva se puede considerar buena o mala, ya que los aspectos axiológicos de su uso recaen precisamente en el factor humano, que, como en cualquier otro tipo de contexto, es susceptible a los cuestionamientos éticos referentes a la finalidad de sus acciones.

Como lo recalca Dominighini y Cataldi (2017), al postular que en la actualidad:

> Se hace necesaria una nueva concepción de los derechos y deberes frente al uso e implicaciones de la tecnología en los diferentes campos donde se pueda llegar a implementar, en este sentido; lo que se pretende es sacar el mayor y mejor provecho a las posibilidades que ofrece la tecnología en los diferentes aspectos de la vida moderna en lugar de cuestionar, restringir o prohibir su implementación. (p. 20)

En la actualidad, es casi impensable considerar tener que esperar días o semanas para recibir noticias de un lugar distante o de una persona que se encuentra en otro territorio, sin lugar a dudas, la tecnología ha transformado muchos aspectos de interacción, entretenimiento, política y demás factores de la cultura moderna. En esta perspectiva, se hace referencia particularmente a las TIC, que se convierten en las directas responsables de la transformación de las diferentes iteraciones de la vida moderna. Lo anterior lleva a pensar cómo esta realidad puede llegar a trastocar el contexto educativo, debido a que tanto la información como la comunicación son elementos cruciales de un proceso formativo.

Durall et al. (2012) plantean que el impacto de las TIC en la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la gestión de la información en la educación superior iberoamericana es una realidad que debe ser abordada de inmediato por las diferentes instituciones de educación superior, pues no se puede desconocer los diferentes fenómenos que se suscitan de la apropiación de las mismas, a saber:

- La rápida adopción de los dispositivos móviles inteligentes que posibilita su utilización tanto en los estudiantes como en los docentes convirtiéndose en herramientas para la enseñanza y el aprendizaje.
- El acceso a la información en cualquier momento y lugar permite una experiencia de aprendizaje flexible y personalizada, en la que el contexto adquiere importancia.
- El desarrollo del m-learning implica la aparición de nuevos modelos y metodologías de presentación de los contenidos de aprendizaje.
- Los móviles propician la aparición de nuevas dinámicas de interacción entre docentes y estudiantes, y favorecen el desarrollo de prácticas colaborativas. (Durall et al., 2012, p. 5)

Se afronta, entonces, un contexto en el cual las necesidades educativas no son solamente diferentes, sino que, gracias a este tipo de evolución, la irrupción de nuevos métodos educativos, basados en la mediación tecnológica, son necesarios para favorecer los procesos educativos que busquen generar interacción a través de contenidos digitales, el apoyo al profesorado en entornos TIC, y generar una gestión de los procesos educativos con la ayuda de plataformas, etc. De esta manera, se requiere responder con mayor eficacia a las expectativas de aprendizaje de los estudiantes modernos, inmersos en esta realidad que crece con el pasar de los días.

Por estas razones, este tipo de necesidades no pueden pasar inadvertidas en los programas de educación superior, responsables de la formación inicial del maestro contemporáneo. La renovación del saber pedagógico se enfoca en un rol docente que reconozca diferentes maneras de enseñar, acorde con las formas de crear y compartir el conocimiento, en tiempos y espacios en los que el aprendizaje se puede llevar a cabo dentro y fuera del salón de clases, haciendo uso asertivo de las diferentes posibilidades de las TIC.

5.4 Contenido pedagógico tecnológico (TPACK)

El conocimiento tecnológico pedagógico del contenido (TPACK) es un modelo desarrollado por Mishra y Koehler entre 2006 y 2009; reconoce los tipos de conocimientos que un docente necesita evidenciar para integrar las TIC de una forma eficaz en su quehacer educativo.

El TPACK tiene su punto de partida en los postulados de Shulman (1986); acerca del conocimiento didáctico del contenido, se encuentran los planteamientos retomados por Mailizar y Fan (2020), quienes estipulan que se trata de la mezcla de contenido y pedagogía en una comprensión de cómo temas, problemas o cuestiones particulares se organizan, representan y se adaptan a los diversos intereses y habilidades de los estudiantes.

Mishra y Koehler (2006) toman las categorías de Shulman para el diseño de un modelo teórico y formativo a partir de los diferentes conocimientos necesarios para introducir las TIC. Se plantea, entonces, el conocimiento tecnológico, conocimiento pedagógico y conocimiento del contenido y sus interacciones, conocimiento del contenido pedagógico, conocimiento tecnológico pedagógico, conocimiento del contenido tecnológico y conocimiento tecnológico, pedagógico y de contenido. De esta manera, el trabajo de Roig-Vila et al. (2015) describe los conocimientos principales del TPACK de la siguiente manera:

- Conocimiento tecnológico o Technological Knowledge (TK): conocimiento sobre la cultura tecnologíca, herramientas, aplicaciones, o recursos.
- Conocimiento pedagógico o Pedagogical Knowledge (PK): conocimiento sobre las metodologías y los procesos de enseñanza.
- Conocimiento del contenido o Content Knowledge (CK): conocimiento de la materia que debe ser aprendida por los estudiantes.
- Conocimiento del contenido pedagógico o Pedagogical Content Knowledge (PCK): conocimiento del sujeto, las actividades y las acciones sobre un tema concreto. Implica utilizar de manera asertiva los recursos pedagógicos para facilitar el aprendizaje de los alumnos.
- Conocimiento del contenido tecnológico o Technological Content Knowledge (TCK): conocimiento que incluye el diseño y creación de contenidos sobre el tema de estudio mediante las TIC.

- Conocimiento tecnológico pedagógico o Technological Pedagogical Knowledge (TPK): se refiere al uso de estrategias pedagógicas articuladas con la selección de una tecnología para el desarrollo de una actividad formativa.
- Conocimiento tecnológico pedagógico de contenido o Technological Pedagogical And Content Knowledge (TPACK): conocimiento que reúne los anteriormente descritos para que el maestro promueva el aprendizaje de temas puntuales mediante la combinación de contenidos, enseñanza y conocimientos tecnológicos incorporando las TIC en cualquier área del conocimiento, desarrollo de esta manera su saber pedagógico.

De esta forma, la promoción del conocimiento pedagógico en el contexto actual va acompañada de una exposición clara de las posibilidades de la tecnología en la práctica pedagógica, y el establecimiento de mecanismos, políticas y modelos como TPACK; permite el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de aprendizaje. Los procesos formativos deben ir de la mano con las políticas gubernamentales, las inversiones y las expectativas institucionales, pero también satisfacer las necesidades de los estudiantes de hoy.

5.5 Conclusiones

La situación descrita en los apartes anteriores permite plantear que, el manejo asertivo de las tecnologías se convierte en una parte esencial dentro de la renovación del saber pedagógico. Al respecto, Tébar (2009) plantea que, el docente es el actor principal de los cambios educativos, afirmación que conlleva a resolver puntualmente un problema de contexto, fundamentado en cómo las personas involucradas en el cambio pueden entender qué se debe cambiar, cuál es la mejor manera de implementar el cambio, e igualmente ser conscientes de la redefinición continua de la necesidad de cambio.

Por consiguiente, el docente como generador de cambio debe contemplar, entre las diferentes variables del entorno educativo, las implicaciones del contexto tecnológico en su saber pedagógico, plasmado en su actitud frente a su uso en su quehacer académico y desde el acompañamiento de una práctica pedagógica que integre las posibilidades de las TIC desde las políticas gubernamentales e institucionales que contribuyan a lograr realmente este propósito.

Por ello, es importante generar soluciones a estas problemáticas; fomentar la apropiación de las competencias digitales en el docente y promover modelos como el TPACK, que se constituye en un referente válido para afrontar los escenarios de trabajo digital como una realidad para el maestro en formación.

De igual forma, es relevante realizar procesos de investigación que ayuden a conocer cómo opera cada uno de estos componentes del modelo TPACK, reconociendo sus implicaciones, fomentando la promoción y preparación en su aplicación desde el currículo para la formación inicial del docente, que por lo general es moldeado en las bases del contenido disciplinar (CK), en una estructura pedagógica (PK), separada de los elementos tecnológicos (TK), situación que se pudo evidenciar durante los contextos de distanciamiento social adoptados para frenar la expansión

de la pandemia mundial ocasionada por el COVID-19, que llevó a las instituciones educativas de diferentes niveles de formación a utilizar de manera absoluta las posibilidades de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) con el fin de llevar a cabo y dar continuidad a los procesos académicos.

Referencias

Cabero, J. (2016). ¿Qué debemos aprender de las pasadas investigaciones en Tecnología Educativa? *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 23-33. https://doi.org/10.6018/riite/2016/256741

Cabero, J., Marín, V. y Castaño, C. (2015). Validación de la aplicación del modelo TPACK para la formación del profesorado en TIC. *@tic Revista d'Innovació Educativa*, (14), 13-22. https://www.redalyc.org/pdf/3495/349541425002.pdf

Carneiro. R, (2012). Las TIC y los nuevos paradigmas educativos: la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma. En R. Carneiro, J. Toscano y T. Díaz (coord.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 15-27). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Dominighini, C. y Cataldi, Z. (2017). Ética en la investigación en TICS: Formación en buenas prácticas en ciencia y tecnología. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales, 14*(22), 20-25.

Durall, E., Gros, B., Maina, M., Johnson, L. y Adams, S. (2012). *Perspectivas tecnológicas: educación superior en Iberoamérica 2012-2017*. The New Media Consortium y Universitat Oberta de Catalunya.

Klaus, A. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. *Revista de Pedagogía, 23*(68), 361-385.

Mishra, P., & Koehler, J. (2006). Technological Pedagogical Con-tent Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017-1054.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2008). Estándares en competencias en TIC para docentes. https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf

Roig-Vila, R., Mengual-Andrés, S. y Quinto-Medrano, P. (2015). Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares del profesorado de Primaria. *Comunicar, 23*(45), 151-159. https://doi.org/10.3916/C45-2015-16

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 1*(2), 4-14

Tébar, L. (2009). *El profesor mediador del aprendizaje*. Editorial Magisterio.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*. Anthropos.

Capítulo 6.

La construcción de saber pedagógico desde el proyecto de educación para la sexualidad y ciudadanía[1]

Deyci Patricia Cabrera Fajardo[2]

Cítese como: Cabrera-Fajardo, D. P. (2023). La construcción de saber pedagógico desde el proyecto de educación para la sexualidad y ciudadanía. En O. O. Valverde-Riascos (comp.), *Hacia una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente* (pp. 73-79). Editorial UNIMAR. https://doi.org/10.31948/editorialunimar.206.c318

6.1 Introducción

La educación sexual en la escuela se robustece mediante la reflexión profunda y concienzuda de la práctica pedagógica que se está adelantando; esto se alcanza por medio de una investigación sobre el proyecto pedagógico de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía (PESCC) de las instituciones educativas del municipio de San Bernardo; en esta investigación se tienen en cuenta los siguientes aspectos: planeación, ejecución y valoración. También es necesario observar si las actividades de enseñanza planteadas están articuladas con el contexto, a los requerimientos propios de la población y al currículo de básica primaria; al tiempo que se ajusta a la metodología sugerida por el Ministerio de Educación (MEN, 2008a). Esto permitiría la enunciación de una propuesta pedagógica novedosa y de alto impacto en educación sexual (Duque et al., 2013).

El proceso de investigación del PESCC beneficia la construcción y reconstrucción del saber pedagógico, que es útil para la comunidad educativa en la búsqueda de alternativas de solución ante aquellas problemáticas derivadas del manejo de la sexualidad. Durante el proceso de construcción y deconstrucción del objeto investigativo, fue preciso reconocer las concepciones y necesidades en

[1]La reconstrucción de saberes previos sobre sexualidad permitirán realizar adaptaciones y transformar la práctica pedagógica para generar saber pedagógico, a través de la investigación titulada: Proyecto pedagógico de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, contextualizado (pescc), pertinente y aplicable a los estudiantes de básica primaria de las instituciones educativas del municipio de San Bernardo departamento de Nariño, que pertenece a la línea de investigación: Práctica pedagógica desde las prácticas institucionales.

[2]Doctorante de Pedagogía, Universidad Mariana; magíster en Gestión de la Tecnología Educativa; especialista en Administración de Informática Educativa; profesional Química. Correo electrónico: deycabrera@umariana.edu.co.

cuanto a la educación sexual que asumen los agentes pedagógicos involucrados, y particularizar en la práctica pedagógica, ya que debe responder ante los diferentes cambios que se presentan en el desarrollo de niños y adolescentes, cambios que marcan su propia identidad. Como parte fundamental del PESCC, se deben involucrar actividades que fomenten en los estudiantes competencias que les permitan conocer su cuerpo, reconocer su anatomía y tomar decisiones responsables basadas en el respeto y la autoestima, por lo tanto, es necesario fortalecer los conocimientos en la función biológica de sus sistemas reproductivos, los posibles riesgos a su salud, las relaciones socioculturales, la expresión de sus emociones, entre otros aspectos (Acuña y Quintero, 2020; Causado y Pacheco, 2020, García, 2016, Roa y Osorio, 2016).

En este orden de ideas, también es necesario reconocer el papel del maestro dentro de la formación de los estudiantes y entender los conocimientos, juicios y estereotipos que ellos manejan frente a los temas de sexualidad, ya que estos afectan directamente la ejecución del PESCC; además, se debe identificar en este agente pedagógico sus conocimientos en cuanto a los lineamientos requeridos por el MEN para la planeación del proyecto. Lo anterior es de vital importancia porque a partir de esto se podrá reconocer las fortalezas y debilidades tanto en la planeación como en su ejecución, de esta manera generar saber pedagógico en el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos, la igualdad de género, la violencia sexual, además de fortalecer el proyecto de vida (MEN, 2008b). Por ello, se requiere analizar el objeto de conocimiento desde el saber y la práctica pedagógica como noción metodológica y práctica discursiva.

6.2 El objeto de conocimiento desde el saber pedagógico o la práctica pedagógica como noción metodológica y práctica discursiva, y como nociones epistémicas, polémicas y políticas

En el proyecto de investigación: Proyecto pedagógico de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía (PESCC), contextualizado, pertinente y aplicable a los estudiantes de básica primaria de las instituciones educativas del municipio de San Bernardo, departamento de Nariño, el objeto de investigación fue el proyecto pedagógico de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía (PESCC), con el fin de propiciar una práctica pedagógica que promueva el desarrollo de competencias en los estudiantes; dichas competencias estarán enfocadas al ejercicio responsable de los derechos sexuales y reproductivos, que permitan la toma de decisiones autónomas e informadas sobre su sexualidad (MEN, 2008c).

En este sentido, es preciso realizar una reflexión amplia frente a los saberes de los agentes pedagógicos involucrados en la educación sexual, por medio de la implementación del PESCC, que permita construir, reconstruir y transformar ese saber pedagógico a través de metodologías nuevas y adecuadas a la etapa

de desarrollo, el contexto y las prioridades de los niños de básica primaria de las instituciones educativas del municipio de San Bernardo.

En cuanto a los agentes pedagógicos más importantes en el entorno de esta investigación, se encuentran los docentes, quienes tienen la responsabilidad de acoger a niños y adolescentes, ser orientadores no sólo en sus saberes académicos, sino también en valores y principios, acompañando a los pequeños en su formación integral. Por tanto, es responsabilidad del maestro incluir en su labor pedagógica múltiples estrategias que posibiliten abordar los temas de sexualidad, adoptando una actitud crítica, tolerante, respetuosa y responsable, para que los estudiantes comprendan que la sexualidad es algo inherente al ser humano, que es algo normal y que está presente desde el nacimiento hasta la muerte (Bhardwaj, 2016; Cardona et al., 2015; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2014).

Lo anterior es posible si los docentes generan espacios donde los estudiantes puedan reflexionar y prepararse para afrontar su sexualidad libremente. Los profesores juegan un papel fundamental en la educación sexual. Ellos, a través de su práctica pedagógica, deben abordar los diferentes saberes desde su formación profesional y a la vez propiciar el aprendizaje de temas relacionados con la sexualidad, de forma transversal, para lograr un objetivo común: la educación integral, y permitir que sus educandos sean capaces de asumir su sexualidad responsablemente. Por lo tanto, el desarrollo de los saberes debe ir más allá del funcionamiento biológico de los órganos reproductivos femenino y masculino, para que los estudiantes puedan entender que hay aspectos importantes, como el erotismo, la salud sexual, la toma de decisiones responsables, el respeto por la diferencia y la autoestima. De lo contrario, si no se tocan estos temas en la formación de los niños y adolescentes, puede conllevar que a futuro tengan dificultades a la hora de expresar sus emociones y sentimientos, además de volverlos vulnerables a situaciones de riesgo como el acoso, la depresión, el bajo rendimiento académico y la deserción escolar, entre otros factores. Todo lo anterior afecta considerablemente la calidad de vida de los niños y jóvenes en formación (Luisi Frinco, 2013).

Los docentes, por medio de una práctica pedagógica adecuada en la educación sexual, pueden fortalecer la construcción y reconstrucción del saber pedagógico y de esta manera transformar la realidad de la población estudiantil (Duque et al., 2013). En este sentido, es importante mencionar lo dicho por Fandiño y Bermúdez (como se citó en Díaz, 2020), “la práctica pedagógica gira en torno a la formación de un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y nuevos saberes a partir de lo que adquiere en su experiencia” (p. 17).

Por su parte, (Díaz, 2005) plantea que, en el proceso de construcción, los saberes se legitiman por autoridad, socialización y experiencia; los saberes construidos están mediados socialmente por las múltiples relaciones que se dan

en la vida social, vista desde los saberes previos del docente y los que ha adquirido en el ejercicio de su profesión, que dependen del contexto y las necesidades de su población estudiantil.

Sin embargo, esto último en la educación sexual puede conllevar generar grandes dificultades, debido a que algunos docentes (Meinardi y Plaza, 2009) pueden tener juicios de valor negativos en cuestiones relacionadas con la sexualidad y el género, lo cual puede generar un conflicto entre sus concepciones y aquello que debe enseñar; al mismo tiempo, tiene la ventaja de permitirle reflexionar acerca de ciertos elementos que integran su representación sobre la sexualidad y la educación sexual, que propicien mejorar y fortalecer su saber, mejorar su práctica pedagógica en este campo y la formación del saber pedagógico (García, 2016).

Por lo anterior, el docente debe tener claro su rol como transformador de realidades, con la capacidad para transformar el saber que posee (científico, natural y experiencial) al saber posible de ser enseñado a través de la práctica pedagógica, donde el maestro realiza una despersonalización de su conocimiento de tal forma que los educandos se apropien de él (Chevallard, 1997).

6.3 El objeto de conocimiento desde el saber pedagógico y la práctica pedagógica como nociones epistémicas, polémicas y políticas

En la escuela se debe cambiar la concepción sobre educación sexual y no asumirla solo desde el punto de vista biológico y médico; en la actualidad, a través del PESCC, se plantean actividades y estrategias articuladas a unos hilos conductores que responden a los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, dichos lineamientos incluyen la planeación, ejecución, evaluación y un plan de mejoramiento (Duque et al., 2013; MEN, 2008a; Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA], 2014).

Con lo anterior, se pretende que la educación en sexualidad vaya más allá de informar y prevenir; que incluya una práctica pedagógica coherente con la necesidad de una población, a través de su planeación deliberada, intencionada, participativa y contextualizada, en el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos, el respeto y la igualdad de género, con el fin de fortalecer la educación y el proyecto de vida de los estudiantes (MEN, 2008a).

Además, el PESCC debe convertirse en un proyecto pedagógico que permita que los educandos aprendan a respetar la diferencia, a argumentar sus opiniones y sentimientos con respecto a la sexualidad, a través de un diálogo constante y libre de prejuicios y estereotipos, que les permita tomar decisiones autónomas (MEN, 2008b).

Por lo tanto, es prioritario que, dentro de las instituciones educativas, se realice una reflexión exhaustiva acerca de cómo se está ejecutando este proyecto, para que promueva el desarrollo no solo las competencias básicas de ciencias naturales y ciencias sociales (MEN, 2004), sino que aplique y se fundamente más en las

competencias ciudadanas (MEN, 2015), ya que son el marco teórico y conceptual de la educación para la sexualidad (MEN, 2008c). Lo anterior conlleva el desarrollo de habilidades que van a generar nuevos conocimientos, significados y la posibilidad de vivir una sexualidad sana, responsable y placentera.

En consecuencia, es relevante que, el proyecto pedagógico de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía de las instituciones educativas del municipio de San Bernardo sea evaluado con la rigurosidad de una investigación científica, para establecer si este se desarrolla y se aplica teniendo en cuenta los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008c), ya que muchas veces en las instituciones educativas se encuentran formulados los proyectos, pero estos no se cumplen a cabalidad y no están articulados con el contexto educativo, debido a factores como la capacitación de los docentes, falta de adaptación al contexto educativo, la escasa participación de toda la comunidad educativa y a la deficiencia de recursos económicos (Amayuela, 2019).

Asimismo, es imprescindible identificar los conceptos propios de docentes y estudiantes, la estructura de los contenidos que se desarrollan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y si estos están acordes con las etapas de desarrollo de los niños y adolescentes; de esta manera, se puede plantear una nueva práctica pedagógica que permita la construcción del saber pedagógico apropiado a las necesidades particulares de este contexto (García, 2016).

Lo anterior con el propósito de sistematizar la investigación y proponer una práctica pedagógica que permita formar integralmente en el manejo biológico, psicológico, social y cultural, para lograr transformar, reestructurar, construir y reconstruir el saber pedagógico (García, 2016).

Con respecto de la formulación del proyecto pedagógico, el Ministerio de Educación ha establecido unos claros lineamientos para que las instituciones educativas impartan la educación en sexualidad de forma transversal; sin embargo, si estos lineamientos no están acompañados de capacitación a docentes y recursos didácticos acordes al contexto, el PESCC no va a tener el efecto esperado. Por lo tanto, es necesario que el Ministerio de Educación Nacional, a través de las secretarías de educación, promueva espacios de capacitación y reflexión frente a la ejecución del proyecto pedagógico, ya que en estos espacios pueden surgir experiencias significativas que se pueden sistematizar y que aporten nuevo conocimiento; además, se pueden generar propuestas que ameriten ser investigadas y que posiblemente den una solución a problemáticas específicas relacionadas con las realidades de una comunidad educativa. Como resultado de estos procesos se presenta la transformación de la práctica y el ejercicio docente.

Para finalizar, es importante hacer una reflexión pertinente, continua y contextualizada de los procesos que se desarrollan en la planeación, ejecución, verificación y los aportes transformadores que se realizan en el proyecto de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía de las instituciones

educativas del municipio de San Bernardo, para establecer si en la formulación del PESCC se tienen en cuenta las características, principios y fundamentación que se requiere para alcanzar la formación integral de los educandos y si se está generando saber pedagógico.

Finalmente, es necesario estimular la investigación en el campo de la educación sexual, esta debe estar dirigida hacia la solución de problemáticas locales y particulares para que responda a las pluralidades de una comunidad educativa. Esto se logra proponiendo una práctica pedagógica transformadora que abarque las competencias que permitan formar seres humanos integrales.

Referencias

Acuña, M. y Quintero, M. (2020). *Valoración de educación para la sexualidad y la construcción de ciudadanía en la institución educativa República de Israel, en la ciudad de Santiago de Cali* [Tesis de pregrado, Universidad del Valle]. Biblioteca digital. https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/19059

Amayuela, G., Ubillus, S. y Colunga S. (2019). Educación sexual: reto actual de todos los educadores. *Luz, 18*(3), 43-58. https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/980

Bhardwaj. (2016). Importance of Education in Human Life: A Holistic Approach. International *Journal of Science and Consciousness*, *2*(2), 23-28.

Cardona, D., Ariza-Gerena, A., Gaona-Restrepo, C. y Medina-Pérez, Ó. (2015). Conocimientos sobre sexualidad en adolescentes escolares en la ciudad de Armenia, Colombia. *Archivo Médico de Camagüey, 19*(6), 568-576. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=211142941003

Causado, R. y Pacheco, M. (2020). La radio escolar como herramienta pedagógica para la educación sexual y la salud reproductiva. *Revista Cedotic, 5*(1), 59-78. https://doi.org/10.15648/cedotic.1.2020.2378

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. AIQUE.

Díaz, M. F. (2020). *Transformación de la práctica pedagógica para el fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora* [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. Repositorio Universidad de La Sabana. https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/43402?show=full

Díaz, V. (2005). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. TELOS Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales. *Revista Iberoamericana de Educación, 37*(3), 1-19. https://doi.org/10.35362/rie3732711

Duque, P., Vallejo, S. y Rodríguez, J. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño pedagógico* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. CINDE. http://hdl.handle.net/20.500.11907/401

Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). (2014). Directrices operacionales del UNFPA para la educación integral en sexualidad: Un enfoque basado en los derechos humanos y género. https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UNFPA_OperationalGuidanceREV_ES_web_0.pdf

García, C. (2016). Sexualidad infantil: información para orientar la práctica clínica. *Acta Pediátrica de México, 37*(1), 47-53. https://doi.org/10.18233/APM37No1pp47-53

Luisi Frinco, V. (2013). Educación de la sexualidad en el contexto familiar y escolar. *Educere, 17*(58), 429-435. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630404006

Meinardi, E. y Plaza, M. (2009). Implicancias de la educación sexual en la formación docente. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED,* (número extraordinario), 309-313. https://doi.org/10.17227/01203916.234

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Formar en ciencias: ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales* (Serie Guías N.º 7). https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-81033_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008a). Programa de educación sexual para la sexualidad y construcción de ciudadanía (Guía 1). https://colombia.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/modulouno.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008b). Programa de educación sexual y construcción de ciudadanía. El proyecto pedagógico y sus hilos conductores (Guía 2). https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-03/guia-2-educacion-para-la-sexualidad.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008c). Programa de educación sexual y construcción de ciudadanía. Ruta para desarrollar Proyectos Pedagógicos de educación para la sexualidad (Guía 3). https://healtheducationresources.unesco.org/sites/default/files/resources/santiago_articles-176712_archivo.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015, 17 de diciembre). Competencias ciudadanas. https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-de-Calidad/235147:Competencias-Ciudadanas

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2014). Educación integral de la sexualidad: conceptos, enfoques y competencias. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Roa, P. y Osorio, A. (2016). Problematización de la educación sexual: reflexiones acerca de la sexualidad en la escuela colombiana. *Bio-grafía, 9*(16), 23-29. https://doi.org/10.17227/20271034.vol.9num.16bio-grafia23.29

Capítulo 7.
Saber pedagógico y práctica pedagógica en relación a la literacidad

Lilia Ordóñez García[1]

Cítese como: Ordóñez-García, L. (2023). Saber pedagógico y práctica pedagógica en relación a la literacidad. En O. O. Valverde-Riascos (comp.), *Hacia una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente* (pp. 80-86). Editorial UNIMAR. https://doi.org/10.31948/editorialunimar.206.c319

7.1 Introducción

A través de los tiempos, los conceptos del saber pedagógico y la práctica pedagógica han siso relevantes en el campo de la educación. Estos conceptos han evolucionado mediante la investigación y la reflexión de diferentes autores: Foucault, Zuluaga, Valverde, entre otros. Cabe señalar que, el saber pedagógico se relaciona con la práctica pedagógica.

En este ensayo, se pretende responder el siguiente interrogante: ¿cómo Influye el saber pedagógico y la práctica pedagógica en la enseñanza de la literacidad? Por lo tanto, el objetivo es analizar la práctica del maestro como agente pedagógico mediador del conocimiento en el contexto escolar.

Teniendo en cuenta el saber pedagógico como campo de conocimientos sobre la enseñanza, los trabajos de Foucault señalan: "representan la posibilidad tanto de análisis arqueológicos con orientación epistemológica como de análisis genealógicos que pueden dar cuenta de la formación de objetos, conceptos y técnicas en la interioridad de las prácticas sociales" (Zuluaga, 1999, p. 5). Lo anterior corresponde a investigaciones que han abordado el saber pedagógico como objeto de estudio e interpretan los sentidos que le imponen los actores al saber pedagógico; sin embargo, en el proceso de reconstrucción narrativa de esos saberes, se produjeron transformaciones de las identidades y la práctica pedagógica en una dirección favorable a los intereses de la sociedad, de los grupos y de los individuos. En términos de Valverde (2011):

[1]Candidata a doctora en Pedagogía, Universidad Mariana; magíster en la Gestión de la Tecnología Educativa. Correo electrónico: liliaes.ordonez@umariana.edu.co

> Podríamos decir que son prácticas de saber ideadas, entrelazadas, apropiadas y sostenidas en contextos internos y externos a la institución educativa, en la multiplicidad de relaciones pedagógicas (dadas y posibles) del educando y el educador profesional, en los discursos y en las acciones que constituyen el mundo subjetivo del educador, y en el acto (acción) y el momento (saber y saber hacer) pedagógico. (pp. 85-86)

Es decir, se involucra exclusivamente al individuo como sujeto escondido y también se refiere al contexto, a la inclusión del maestro en un sistema escolar, curricular, ideológico, pedagógico y político que transita por procesos transformadores.

Por otra parte, Londoño-Vásquez y Bermúdez (2018) establecen:

> La literacidad es una noción incluyente. Abarca el código escrito, los géneros discursivos, los roles de autor y lector, las formas de pensamiento, la identidad y el estatus de individuo o de colectivo, así como los valores y las representaciones culturales. Todos ellos, elementos que rigen la interacción de un sujeto con respecto a las diferentes prácticas discursivas, las cuales no solo son el producto del conocimiento (campo disciplinario) sino que tienen un carácter sociocultural. (p. 317)

Por lo tanto, la investigación doctoral está relaciona a la práctica pedagógica en la enseñanza de la literacidad; la cual abarca el código escrito, los géneros discursivos, las formas de pensamiento en función del autor y del lector, aspectos necesarios para adquirir un saber pedagógico; además, se pretende analizar la práctica pedagógica desde las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula y en su relación con el sector externo.

Así, el saber pedagógico y la práctica pedagógica se relacionan en la búsqueda de alternativas pedagógicas e investigativas que realcen la participación y la inclusión del sujeto en un proceso educativo en el contexto sociocultural.

7.2 Desarrollo

El gran legado de Foucault impulsa a pensar en el presente de la pedagogía y la educación. Pensar en la pedagogía representa un compromiso histórico y una tarea crítica que encuentran, en el espacio del saber, un lugar propicio para la realización de investigaciones sobre la condición subalterna a la que es sometido el maestro por el estado, los procedimientos de control y las prácticas de subjetivación ligadas o producidas en la educación (Zuluaga, 2005).

En construcción del argumento, se discierne algunos conceptos para indagar acerca del saber pedagógico y la práctica pedagógica en relación con la enseñanza de la literacidad, para ello, se inicia con el concepto genérico y comprensivo de saber.

Pues bien, el saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de diferentes niveles –desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales– (Zapata, 2003). Es decir, el saber se puede generar en diferentes espacios, donde exista un individuo con mayores capacidades que otros, capaz de compartir un conocimiento. De igual forma, Beillerot et al. (1998) también mencionan: "un saber puede considerarse como un sistema simbólico al que se añaden reglas de uso. Los saberes son producidos en un contexto histórico y social; hacen referencia a culturas y expresan modos de socialización y de apropiación" (p. 13).

Por otra parte, el discurso pedagógico remite a la pregunta por el sujeto. Por esto,

> el saber pedagógico no se refiere únicamente al hecho de enseñar, sino que explica el hecho educativo de una manera diferente a como lo hacen otras disciplinas tradicionales. El saber pedagógico se concibe como una construcción, un conocimiento frente al hecho educativo que no sólo tiene en cuenta el aspecto práctico, sino su fundamentación teórica. (Zambrano, 2005, como se citó en Muñoz, 2015, p. 20)

Según, Gonzales y Ospina (2013):

> Este saber orienta una forma de ser del docente al interior de la sociedad y genera una impronta específica en cuanto a la configuración de libertad de pensamiento de los sujetos y sus relaciones con lo social. En este sentido, el saber pedagógico, lo constituye un conjunto de elementos teórico-prácticos que, en un ejercicio reflexivo, configuran un tipo de saber a partir de las prácticas de enseñanza, en las cuales confluyen el saber y la interacción social, con miras a la elaboración de un proyecto social. (p. 97)

Por consiguiente, el saber pedagógico y la práctica pedagógica cuentan con diferentes aportes de investigaciones y conceptos operacionales de autores, conceptos que se siguen construyendo en el ámbito educativo, transformando las políticas educativas, los programas académicos de formación docente y, por ende, los procesos de enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas. Según Merellano-Navarro et al. (2019):

> Se requiere un nuevo planteamiento relacional entre teoría y práctica, que incluye reconocer a la práctica como objeto de estudio en permanente elaboración, configurando los espacios educativos y de aprendizaje que generan saber profesional, en la medida que movilizan los saberes de los estudiantes y desarrollan una actitud reflexiva y crítica sobre la base de procesos de análisis disciplinarios, didácticos, metodológicos, pedagógicos y metacognitivos. (p. 3)

Asimismo, Puiggrós (1990, como se citó en Estupiñán y Valverde, 2021) alude: “la práctica pedagógica se compone en una relación, en la que se involucra al docente, el estudiante, el hábito y los conocimientos que se divulgan, situados en un momento y un tiempo histórico explícito” (p. 144). Según, De Tezanos, (2007):

> La noción de transformación de la práctica pedagógica, entendida esta última como el lugar donde se inicia la construcción del saber pedagógico, se hace necesario aclarar, que en toda práctica docente es posible reconocer la presencia de principios teóricos que acompañan a la tradición del enseñar, ésta asume modos de concreción diferentes según el contexto socio-cultural en el cual opera. (p. 14)

De igual manera, Estupiñan y Valverde (2021) exponen:

> Acerca de la praxis docente en las prácticas de enseñanza, en donde el profesorado debe posesionarse en una forma interactiva y versátil en sus procesos, el suceso formativo en sí está compuesto por varias dimensiones que facilitan la praxis docente, es decir, la práctica pedagógica no se puede limitar con un solo juicio, para poder adjudicar, primero se debe entenderla y apreciarla como un constructor de múltiples aspectos y funciones que debe tener y aplicar el maestro. (p. 144)

Es decir, en la práctica pedagógica se reconoce el oficio de enseñar. De igual forma, el saber pedagógico está intrínsecamente articulado con la práctica de enseñar del maestro; por consiguiente, el maestro necesita las interacciones sociales para su desarrollo profesional y así fortalecer e innovar su praxis pedagógica, explicar la realidad social y la exigencia del mercado global de competencias del individuo. En este sentido, una de las preocupaciones del maestro ha sido mejorar la práctica pedagógica; por ende, en el trabajo de investigación doctoral se indaga acerca de la práctica pedagógica en la enseñanza de la literacidad; donde surge el problema del estudiante con relación a los resultados esperados, entre ellos, las pruebas externas del Estado y las pruebas internas de las áreas del conocimiento, creando mayor dificultad en el área de lenguaje. El estudiante tiene dificultades al leer y escribir textos discursivos, por lo tanto, surgen las siguientes preguntas: ¿el saber pedagógico que está trasmitiendo el maestro es acorde con las exigencias de las competencias globales?, ¿qué sucede con las prácticas del docente que no alcanza los estándares básicos de calidad? Al analizar estas preguntas, se retorna al origen del saber pedagógico y la práctica pedagógica con otra pregunta: ¿qué formación reciben los docentes en los programas de la universidad?

Por otra parte, también inciden los factores económico, político y sociocultural. Los temas de investigación que conciernen a la literacidad, según Cassany (2005), están relacionados con la gestión de la ideología de los discursos, al leer y escribir. Bajo el concepto de literacidad se engloba todos los conocimientos, habilidades y actitudes y valores derivados del uso generalizado, histórico, individual y social del

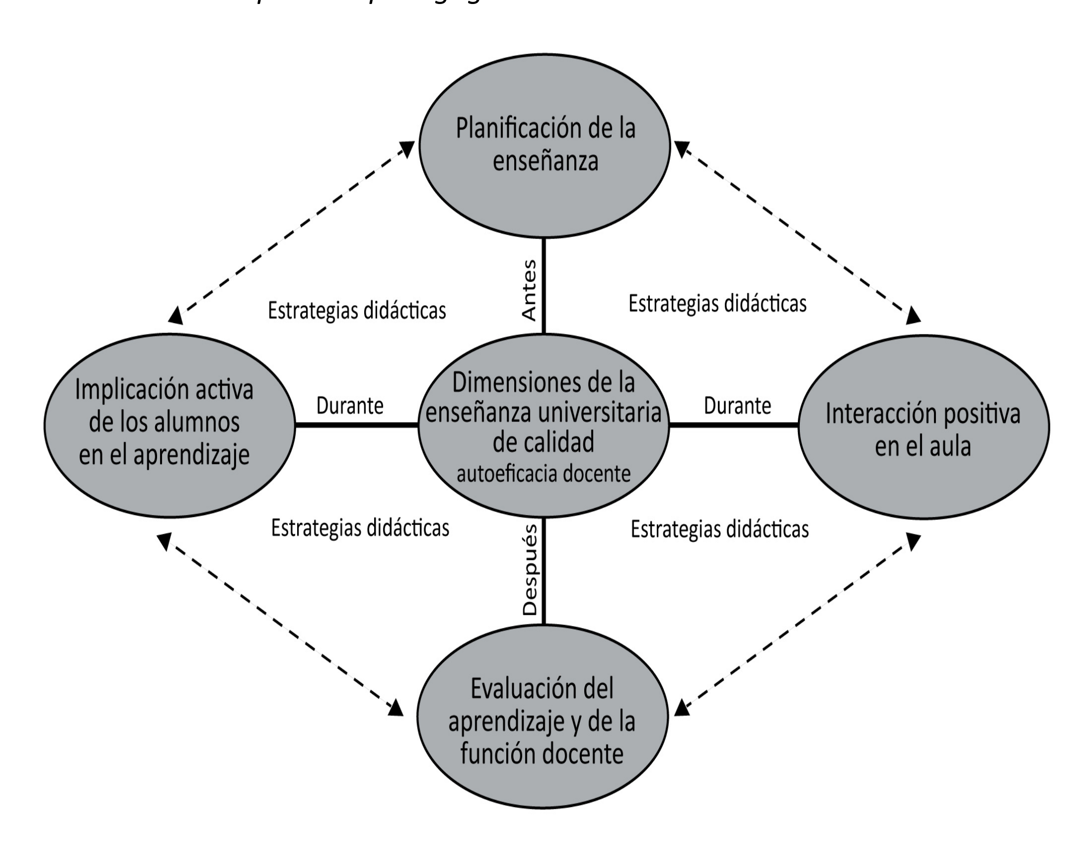
código escrito. Conceptos que el maestro trabaja en el aula escolar, por tal razón son motivo de investigación.

Además, el saber pedagógico, la práctica pedagógica y la literacidad son nociones metodológicas fundamentales para el diálogo interdisciplinario con los conceptos emergentes de las ciencias sociales y humanas. Por consiguiente, el saber pedagógico está ligado a la práctica pedagógica; así mismo, la literacidad, que inciden en el desarrollo sociocultural del sujeto. Esto indica la importancia de las investigaciones académicas realizadas y el impacto que han tenido dentro de la sociedad.

Para complementar, en la Figura 1, se originan unas bases para tener en cuenta dentro de la praxis pedagógica.

Figura 1

Dimensiones de la práctica pedagógica



Fuente: Marroquín et al. (2018).

En las dimensiones de la práctica pedagógica, se puede observar el proceso, inicialmente, se debe planificar los diferentes procesos académicos; posteriormente, se pretende que la interacción de los estudiantes en el aula sea positiva, para que participen

en la construcción de saberes pedagógicos; finalmente, se presenta la evaluación del aprendizaje, con el fin de obtener los resultados esperados de cada objetivo.

7.3 Conclusiones

El saber pedagógico y la práctica pedagógica en la enseñanza de la literacidad se analizaron teniendo en cuenta un contexto sociocultural, mediante la práctica del maestro como agente pedagógico, creador de conocimiento.

La realidad del docente como generador de conocimientos, cuando reflexiona desde su práctica para reconstruir y resignificar, no ha sido estudiada de manera sistemática, amplia y suficiente en los escenarios educativos. Necesariamente, es una situación que debe ser inspeccionada como consecuencia de las implicaciones que tiene en las siguientes áreas: (a) políticas de docencia del Estado, (b) programas de formación docente de las universidades, (c) ejercicio docente y práctica pedagógica en las instituciones educativas (Díaz, 2005, p. 2).

La pedagogía es la base de la práctica pedagógica, la cual se apropia de conceptos, nociones y métodos para fortalecer y transformar al maestro en los procesos de enseñanza-aprendizaje del individuo. Por esta razón, el proyecto de investigación doctoral relacionado con la práctica pedagógica en la enseñanza de la literacidad requiere un planteamiento entre la teoría y la práctica del maestro; mediante la trasmisión de conocimientos, desarrollar una actitud reflexiva y crítica de los procesos de análisis disciplinarios, didácticos y metodológicos en el contexto para aportar significativamente en la enseñanza de la literacidad, que contribuye a mejorar el desempeño del estudiante en el campo académico y sociocultural.

Referencias

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Paidós.

Cassany, D. (2005). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología.* https://www.researchgate.net/publication/251839730_Literacidad_critica_leer_y_escribir_la_ideologia

De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar- saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y Ciudad*, (12), 7-26. https://doi.org/10.36737/01230425.n12.175

Díaz, V. (2005). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *Revista Iberoamericana de educación, 37*(3), 1-18. https://doi.org/10.35362/rie3732711

Estupiñán, F. y Valverde, O. (2021). Estudio de la reflexión de las prácticas pedagógicas y su relación en la neuroeducación. *1-D Revista de investigaciones, 16*(2), 140-150. https://doi.org/10.33304/revinv.v16n2-2021013

González, H. y Ospina, H. (2013). El saber pedagógico de los docentes universitarios. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 2*(39), 98-109. https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/revistaucn/article/view/429

Londoño-Vásquez, D. y Bermúdez, H. (2018). Niveles de alfabetización en estudiantes universitarios: entrevistas cualitativas y análisis sociolingüístico. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 16*(1), 315-330. https://doi.org/https://doi.org/10.11600/1692715x.16119

Marroquín, M., Valverde, Y., Rosero, J. y Valverde, O. (2018). *Pensamiento, conocimiento, metacognición y práctica pedagógica: Contribuciones para estudios sobre aprendizaje y enseñanza.* Editorial Unimar.

Merellano-Navarro, E., Almonacid-Fierro, A. y Muñoz, M. (2019). Resignificando el saber pedagógico: una mirada desde la práctica docente. *Educación e Pesquisa*, (45), e192146. http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945192146

Muñoz, A. (2015). Las experiencias docentes de la cátedra Maestros hacen Maestros: una mediación para la práctica pedagógica. En R. Páez (ed.), *Práctica y experiencia. Claves del saber pedagógico docente* (pp. 15-28). Universidad de la Salle.

Valverde, O. (2011). *Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de Humanidades, Ciencias Sociales, Educación y Ciencias Administrativas* [Tesis doctoral, Universitat de València]. Dialnet. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=94236

Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber: aportes desde las ciencias de la educación*. Magisterio.

Zapata V. (2003). La evolución del concepto saber pedagógico: su ruta de transformación. *Revista Educación y Pedagogía, 15*(37), 177-184. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5983

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía, la enseñanza un objeto de saber*. Anthropos Siglo del Hombre Editores.

Zuluaga, O. (2005). *Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Capítulo 8.
El saber docente desde el aporte de los saberes ancestrales sobre etnobotánica

Marinela Ojeda Ortiz[1]

Cítese como: Ojeda-Ortiz, M. (2023). El saber docente desde el aporte de los saberes ancestrales sobre etnobotánica. En O. O. Valverde-Riascos (comp.), *Hacia una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente* (pp. 87-94). Editorial UNIMAR. https://doi.org/10.31948/editorialunimar.206.c320

8.1 Introducción

En el presente ensayo, se analiza cómo aplican algunos docentes de ciencias naturales su saber pedagógico en el contexto. Específicamente se exponen algunas razones que justifican el estudio de la etnobotánica en la escuela y la inclusión de los saberes ancestrales de la comunidad en el currículo educativo. Se puede afirmar que, el saber docente permite incluir la etnobotánica y los saberes ancestrales en torno a las plantas del medio local en el currículo de las instituciones educativas, como punto de partida para el desarrollo de habilidades de pensamiento científico. De esta forma, se tiene en cuenta la riqueza implícita presente en el conocimiento de los abuelos o de las comunidades tradicionales. Así, el docente debe mediar en el proceso formativo entre el conocimiento disciplinar propio del área de ciencias naturales, el conocimiento previo de los estudiantes sobre las plantas y los conocimientos empíricos y tradicionales presentes en la comunidad del contexto educativo, es decir, la alfabetización científica resulta de un adecuado proceso de transposición didáctica en el área de las Ciencias Naturales (Ojeda, 2018).

8.2 Desarrollo

Para comenzar, la enseñanza de las ciencias naturales conjuga tres dimensiones, como sugieren Liguori et al. (2007): la dimensión de los contenidos conceptuales (teorías científicas), la dimensión de los contenidos procedimentales (procedimientos científicos) y la dimensión actitudinal (comportamientos). El resultado de este proceso se puede evidenciar cuando la persona ha logrado desarrollar el pensamiento científico, la capacidad de trabajar en equipo y el interés

[1]Estudiante del Doctorado en Pedagogía, Universidad Mariana; magíster en Educación, Universidad del Cauca. Correo electrónico: marinelaoj.ortiz@umariana.edu.co

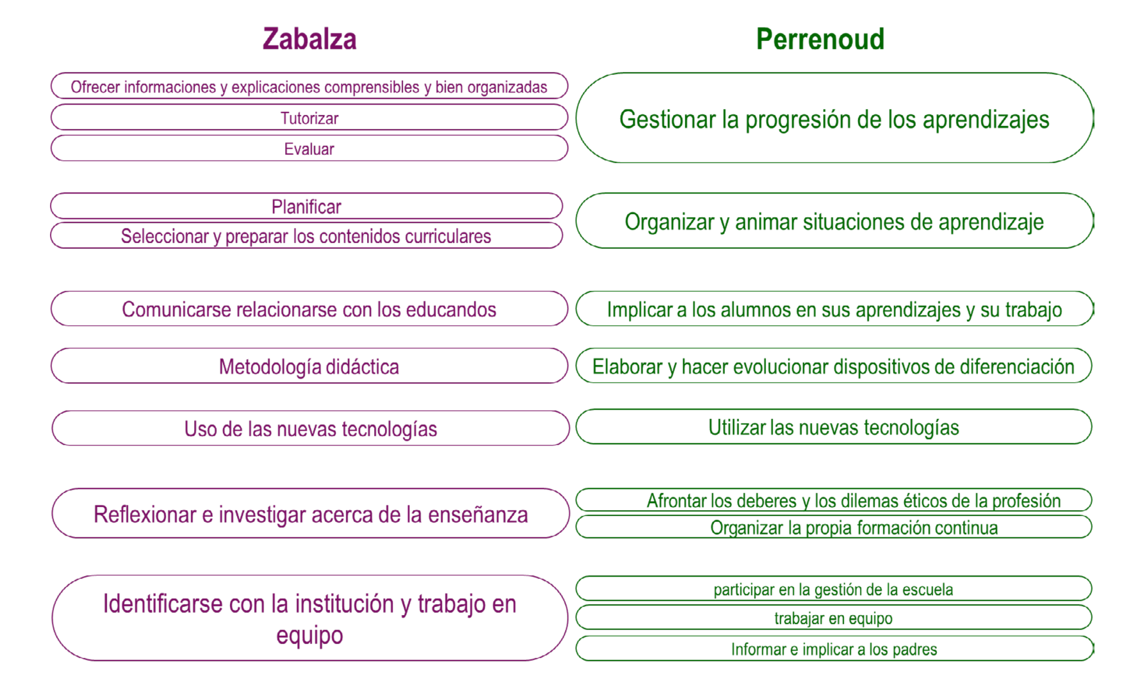
por el conocimiento científico (Escobedo, 2001). En otras palabras, este conjunto de habilidades y capacidades del educando refleja el saber hacer en contexto, es decir, cuando el sujeto puede "actuar e interactuar de manera significativa en situaciones en las cuales se requiere producir, apropiar o aplicar comprensiva y responsablemente los conocimientos científicos" (Hernández, 2005, p. 21). Así, estas nociones sobre competencias científicas y habilidades de pensamiento científico conducen a una alfabetización científica, como lo proponen Liguori et al., (2007):

> La alfabetización científica debería ser superadora del aprendizaje de conceptos específicos y habilidades de laboratorio para que se asuma una actitud crítica frente al saber por parte del alumno y a través de una mediación docente especializada profesionalmente. Alfabetizar científicamente desde la tarea docente implicaría aspectos como: Incentivar la curiosidad e interés del alumno en un acercamiento cultural a temáticas propias de las ciencias. Seleccionar contenidos significativos que estimulen la comprensión y no la mera acumulación de información. Privilegiar el pensamiento divergente y creativo del alumno, dando lugar a que plantee sus propios caminos en la resolución de problemas que involucren lo científico. (p. 26)

Lo anterior sugiere que, la práctica pedagógica en el área de Ciencias Naturales requiere de la inclusión de relaciones tanto "hacia adentro" (estudiante, conocimiento, formas de enseñar, profesión) como "hacia afuera" (contexto histórico, social y cultural) para lograr una enseñanza de calidad. Autores como Zabalza o Perrenoud (como se citó en Marroquín et al., 2018) definen, cada uno, diez dimensiones de la práctica pedagógica. En la Figura 4 se presenta un paralelo o correspondencia entre las dimensiones propuestas por los autores.

Figura 1

Correspondencia entre las diez dimensiones de la práctica pedagógica según Zabalza y Perrenoud



Fuente: Adaptada de Marroquí et al. (2018).

En la Figura 1, se muestran las dimensiones propuestas por cada autor, con el fin de establecer equivalencias entre sus criterios. Los autores asignan diferente relevancia a las relaciones “hacia dentro” o “hacia fuera”; Zabalza separa con más detalle los aspectos relacionados con la presentación de la información, tutoría y evaluación de aprendizajes y menciona de forma general la participación del docente con la institución y el trabajo en equipo; en cambio, Perrenoud asigna niveles de relevancia inversos. Este hecho presenta sólo un ejemplo del pluralismo existente entre las distintas concepciones sobre las dimensiones de la práctica pedagógica y sobre la noción de educación de calidad. De esta forma, es el saber docente el agente pedagógico encargado de elegir una representación adecuada para su práctica pedagógica y su contexto educativo específico.

El saber docente como agente pedagógico debe favorecer el uso de estrategias que movilicen cambios en el proceso de formación en las escuelas mediante la práctica docente. Lo anterior es posible teniendo en cuenta la lectura del contexto social y cultural del estudiante, y del diálogo entre los diferentes agentes pedagógicos involucrados en el proceso educativo. La relación entre la práctica pedagógica, la práctica docente, el contexto y los componentes específicos que definen las dimensiones de las ciencias naturales en la escuela se explican en la Figura 2.

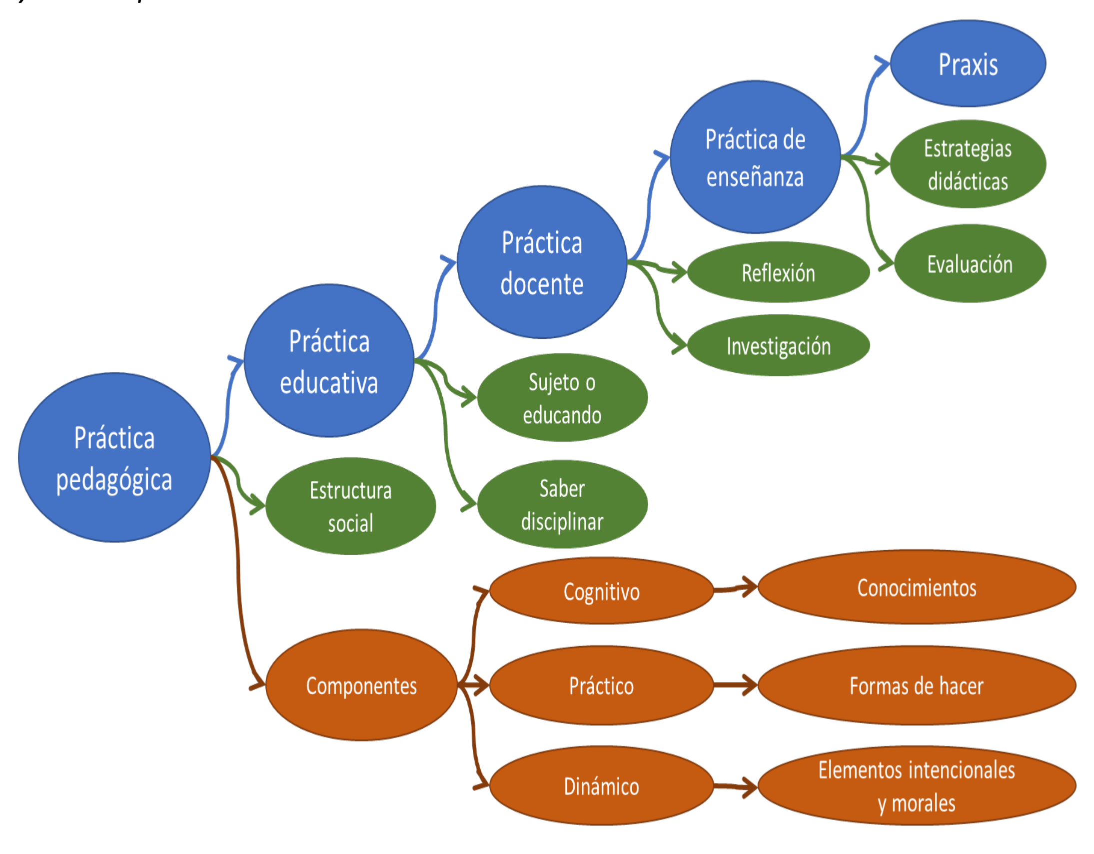
Como afirma Valverde (2021), “la pedagogía analiza la práctica de educar en la diversidad cultural, donde interesa el ser y su dignidad humana” (p. 84). Tener en cuenta el contexto social y cultural del estudiante constituye un elemento esencial para atender las necesidades pedagógicas actuales. Por ello, se afirma: “la calidad de los procesos pedagógicos puede lograrse o frustrarse en sus agentes, en los contextos o en los procesos concretos de distinto signo que marcan a nuestras sociedades” (Palacios, 2001, p. 362).

En vista de lo anterior, una de las funciones del saber docente en ciencias naturales consiste en coadyuvar en el desarrollo de habilidades de pensamiento científico escolar de los educandos a partir de los recursos y del conocimiento presente en el contexto. El entorno natural de las instituciones educativas puede ser muy variado y puede contar con extensos bosques en las zonas rurales o contar con solo algunas plantas ornamentales en los sectores urbanos; sin embargo, siempre se cuenta con el conocimiento ancestral de la comunidad sobre los usos de distintas plantas comestibles, medicinales, maderables, entre otros. De esta forma, el docente puede tomar como punto de partida el conocimiento ancestral o tradicional y abordar el estudio formal de la etnobotánica desde la escuela para atender a algunas necesidades educativas. Así, la práctica pedagógica conjuga de forma armónica las relaciones “hacia dentro” y “hacia fuera”, ya que se involucra al docente, a los estudiantes y a la comunidad en el proceso educativo, y se conduce al estudiante hacia una alfabetización científica.

Pues bien, algunos autores resaltan la importancia de la integración de la etnobotánica y los conocimientos ancestrales a los currículos educativos. Tal es el caso de Kovalski y Obara (2013), quienes proponen la integración de metodologías y estrategias didácticas que vinculen a la comunidad con sus saberes tradicionales como parte de su cultura; de esta forma, el trabajo colectivo en la interacción con las plantas favorece la transversalidad y potencia el interés por los conocimientos científicos escolares. Como ejemplo se puede citar una experiencia educativa de Martínez y Pochettino (1998), realizada en las escuelas de nivel primario y secundario de una localidad de la provincia de Salta en Argentina, con el propósito de registrar el conocimiento acerca de la flora del lugar y su utilización en distintas actividades, en particular las terapéuticas. Esta experiencia permitió, en principio, el intercambio de información entre los participantes, la valoración de los conocimientos y la creación de un inventario compartido de los recursos naturales de la zona. La incorporación de este inventario al material didáctico de las escuelas contribuyó a la adecuación y ampliación de los contenidos de las asignaturas del área de ciencias a la realidad local.

Figura 2

Relación entre la práctica pedagógica, práctica docente, el contexto del estudiante y los componentes de la enseñanza en ciencias naturales



Fuente: Adaptada de Marroquín et al. (2018).

Un valor agregado a la integración curricular mencionada es el fomento de actitudes positivas hacia las plantas y el medioambiente en general. En algunas investigaciones, se encontró que la mayor parte de los estudiantes que no habían desarrollado actitudes positivas hacia las plantas era porque no estaban familiarizados con ellas, pero tras la realización de prácticas contextualizadas, ellos adoptan actitudes de protección, dado que las reconocen como seres vivos (Kaplan y Topsakal, 2013); además, se ha determinado que las interacciones que los individuos tienen con las plantas y su nivel de reconocimiento contribuyen significativamente a predecir las posibles actitudes hacia ellas (Selvi y Islam, 2021).

No obstante, en las investigaciones mencionadas también se observó que las prácticas de enseñanza tradicionales, que contienen únicamente relaciones "hacia dentro", no están diseñadas para familiarizar a los estudiantes con el entorno vegetal ni para interactuar con él. Se infiere entonces que el saber docente debe contemplar no únicamente el saber disciplinar, sino también un adecuado "saber enseñar" para desarrollar esta motivación en los estudiantes, ya que ellos pueden hacer uso de recursos creativos para presentar las

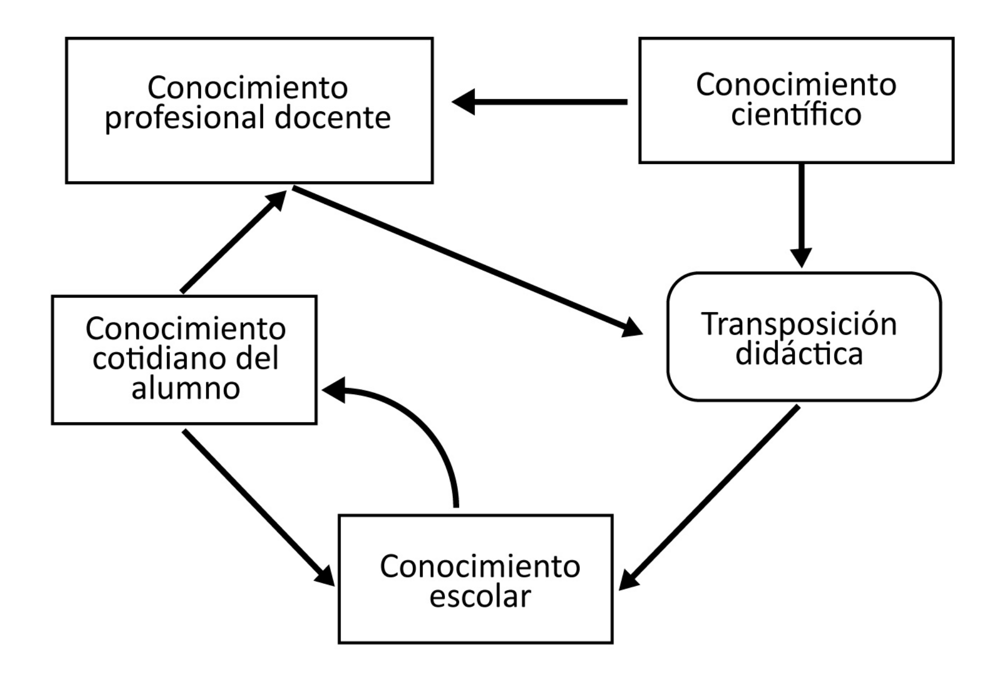
características de las plantas, sus usos en el contexto y su función e importancia en el medioambiente. Dicho en otras palabras, el saber docente en la enseñanza de las ciencias naturales debe propiciar una adecuada transposición didáctica, es decir, una adecuada relación y traducción del saber común al saber científico (Zambrano, 2019).

8.3 Conclusión

Para finalizar, se debe resaltar la importancia del proceso de transposición didáctica, el cual se explica mediante en la Figura 3. Este proceso, como lo definen Liguori et al. (como se citó en Ojeda, 2018), se refiere al ajuste de la teoría (conocimiento científico) al contexto escolar, de acuerdo con el nivel de educación del estudiante (conocimiento escolar). Ojeda (2018) afirma que, en este proceso de mediación, participan personas de las diferentes disciplinas; en la didáctica, los grupos que crean diseños curriculares teniendo en cuenta contenidos acordes con cada nivel; también, participan los autores de textos para la docencia y para los alumnos, cursos de capacitación docente, entre otros. De esta forma, se infiere que, el saber docente se constituye como un elemento clave en la práctica pedagógica, y que regula el proceso de transposición didáctica.

Figura 3

El conocimiento profesional y la transposición didáctica



Fuente: Liguori et al. (2007).

En el caso particular de la enseñanza de las ciencias naturales, el docente debe mediar entre el proceso formativo y el conocimiento científico, correspondiente a la biología e importancia ecológica de las plantas, el conocimiento previo de los estudiantes sobre las plantas y los saberes empíricos tradicionales presentes en la comunidad del contexto educativo (conocimiento etnobotánico). Como resultado, se amplía el conocimiento escolar del educando (relaciones "hacia dentro"), se fomentan actitudes positivas hacia el cuidado de las plantas y la conservación del medioambiente, se desarrollan habilidades de pensamiento científico contempladas en un currículo integrador de conocimientos científicos y saberes ancestrales, y se acerca al estudiante al contexto (relaciones "hacia fuera"). En otras palabras, se conduce al estudiante a una adecuada alfabetización científica.

Referencias

Escobedo, H. (2001). *Desarrollo de competencias básicas para pensar científicamente. Una propuesta didáctica para Ciencias Naturales*. Colciencias.

Hernández, C. (2005). ¿Qué son las "competencias científicas"? https://acofacien.org/images/files/ENCUENTROS/DIRECTORES_DE_CARRERA/I_REUNION_DE_DIRECTORES_DE_CARRERA/ba37e1_QUE%20SON%20LAS%20COMPETENCIAS%20CIENTIFICAS%20-%20C.A.%20Hernandez.PDF

Kaplan, K., & Topsakal, U. U. (2013). Primary School Students' Attitudes toward Plants. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 89*(10), 598-606. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.901

Liguori, L., Noste, M., Pérez, J. y Riesta, S. (2007). *Didáctica de las ciencias naturales. Enseñar a enseñar ciencias naturales*. Homo Sapiens.

Marroquín, M., Valverde, Y., Rosero, J. y Valverde, O. (2018). *Pensamiento, conocimiento, metacognición y práctica pedagógica: Contribuciones para estudios sobre aprendizaje y enseñanza*. Editorial Unimar.

Martínez, M. y Pochettino, M. (1998). El valor del conocimiento etnobotánico local: aporte a la currícula educativa en el área de biología en las escuelas de Molinos, Valles Calchaquíes, provincia de Salta. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, *18*, 257–270. https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/523

Ojeda, M. (2018). *Fortalecimiento de competencias científicas y tecnológicas en una experiencia pedagógica sobre la transformación de la materia vegetal con estudiantes del grado noveno de la institución educativa rural La Concordia del municipio Valle del Guamuez del departamento del Putumayo* [Tesis de maestría, Universidad del Cauca]. Repositorio Universidad del Cauca. http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/handle/123456789/371

Palacios, M. A. (2001). La educación en América Latina y el Caribe. Los procesos pedagógicos. En Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe (pp. 361-381). Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134963

Selvi, M., & Islam, E. (2021). The Predictors of Ninth Grade Students' Attitudes Towards Plants. *Journal of Baltic Science Education, 20*(1), 108–118. https://doi.org/https://dx.doi.org/10.33225/jbse/21.20.108.

Valverde, O. (2021). La diversidad. Los nuevos desafíos del maestro. En *Paradigmas pedagógicos emergentes. Calidad, política, saber y diversidad en la educación* (pp. 77–98). Editorial Astarón.

Zambrano, A. (2019). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico. *Pedagogía y Saberes*, (50), 75–84. https://doi.org/10.17227/pys.num50-9500

Capítulo 9.

El saber pedagógico como herramienta para la construcción del proyecto educativo institucional

Robert Alexander Zambrano Castro[1]

Cítese como: Zambrano-Castro, R. A. (2023). El saber pedagógico como herramienta para la construcción del proyecto educativo institucional. En O. O. Valverde-Riascos (comp.), *Hacia una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente* (pp. 95-102). Editorial UNIMAR. https://doi.org/10.31948/editorialunimar.206.c321

9.1 Introducción

Durante la década de los setentas, en Colombia se comenzó a indagar sobre la pedagogía como un saber. Académicos como Olga Lucia Zuluaga profundizaron lecturas de Foucault y encontraron en ellas el método para aplicarlas a la investigación pedagógica. En ese sentido, se adelantan varias investigaciones que recuperaron recursos valiosos; al respecto, Zapata (2003) afirma: "ella aprovecha un descubrimiento monumental surgido en el camino de la investigación: el archivo pedagógico" (p. 178), es decir, se recobra la memoria histórica de la pedagogía, la educación y sus vínculos con el contexto político, religioso, cultural y regional de la geografía colombiana.

Investigaciones acerca del docente y su contexto como sujeto de saber generaron narrativas que confluyeron en conceptos como saber, discurso y sujeto pedagógico, los cuales permitieron, de alguna manera, empoderar al docente y tener un constructo teórico atrás de su profesión. En palabras de Zambrano (2019), "el saber pedagógico es, también, un momento de la acción y un instante de reflexión del pedagogo; él produce conocimiento" (p. 80). De esta manera, el docente es el encargado de reflexionar sobre su práctica y, en consecuencia, generar diálogos internos y con sus pares, para analizar los contextos en los que se dieron dichas reflexiones.

Ahora bien, para Francis y Marín (2010, como se citó en Merellano-Navarro et al., 2019), "el saber pedagógico se define como un conjunto de conocimientos que utilizan los profesores en su despliegue en el aula, instalándose en el modo

[1]Doctor (cr) en Pedagogía, Universidad Mariana; magíster en Pedagogía; licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación ambiental; especialista en Docencia en Matemáticas. Correo electrónico: rzrobert24@gmail.com

en como el profesor realiza su trabajo" (p. 2). Por esto, es importante apropiarse y mantenerse actualizado en los conocimientos sobre pedagogía, currículo, didáctica, evaluación, para poder configurar una subjetividad pedagógica. Sumado a estas apreciaciones, más las vivencias en el hacer escolar, se continúa la cimentación del saber pedagógico.

En ese sentido, más allá de limitarse a pensar en el trabajo de aula, es necesario apropiarse del saber pedagógico como herramienta para trascender la dinámica institucional, mediante unas políticas, directrices, fundamentos que, desde el reconocimiento de la autonomía de cada establecimiento, permitan pensar y planear un Proyecto Educativo Institucional (PEI) acorde con su localidad; además, debe alimentarse como un instrumento teórico que admita los encuentros académicos, prácticas acordes a lo estipulado, pensadas desde la reflexividad magisterial.

Teniendo en cuenta que el PEI, además de ser el horizonte institucional, es un requisito de ley, tal como lo menciona el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008):

> La Ley General de Educación de 1994, estableció el nuevo marco institucional del sector, la cual fue refrendada por la Ley 715 de 2001 [...]. Por su parte, los establecimientos educativos adquirieron autonomía para elaborar su PEI, así como definir el plan de estudio, los métodos pedagógicos y la manera de organizar su trabajo. (p. 13)

Sin embargo, más que autonomía, se requiere de un protagonismo magisterial para su construcción y llevarlo a la práctica, en palabras de Zambrano (2019), "la reflexión conduce inevitablemente a la teorización de dichas prácticas" (p. 79). De esta manera, el desarrollo del PEI necesita de la reflexión del docente, para que se asuma desde la importancia con la que fue creado, es decir, sea el horizonte que dé sentido al trabajo individual y también de la institución como conjunto.

Así las cosas, el PEI se debe convertir en una suma de políticas institucionales con enfoque ético, político y cultural; pensado en el tipo de hombre que se quiere formar, para reconocer su realidad y transformarla; debe configurar una impronta a la institución, una identidad pedagógica que trascienda el ejercicio de aula para ser reconocida en su barrio, en su comuna y en su región.

Es aquí donde el saber pedagógico desempeña un papel fundamental, para que la construcción de estos marcos de referencia sirva de estructura en la institución. Sin embargo, la variedad conceptual que se encuentra alrededor de la pedagogía genera confusión en los profesores; por ende, es preciso unificar criterios que permitan darle identidad a la pedagogía como discurso y práctica y, más aún, que el docente logre apropiarse de dichos conceptos para perfeccionar los saberes pedagógicos y así poder excluir la idea de que pedagogía se reduce al "arte de

enseñar". En la educación, se trata de ir más allá, darle un cuerpo de referencia más profundo; se requiere asumir el deber ser del Proyecto Educativo Institucional y el maestro como constructor del mismo.

9.2 Apropiar el saber pedagógico

El proceso del docente como sujeto pedagógico debe sobrepasar el hecho de transmitir información, dada muchas veces por textos escolares, debe ir más allá. Es imperativo conectar la realidad de los territorios con la escuela, generar pensamiento en los estudiantes; además, forjar inquietudes en los educandos que desemboquen en debates y no que los estudiantes se limiten a copiar informaciones. Para rebasar estas prácticas pertinentes en una época anterior, se necesita empoderar al docente "con un saber que surge sobre la reflexión sistemática sobre la práctica" (De Tezanos, 2015, p. 12). De esta manera, el docente podrá hacer una crítica reflexiva que potencialice su desempeño en todo el proceso educativo.

Dimensiones del docente como la dignidad, el empoderamiento y la autonomía son adjetivos que promulgan la pedagogía como saber, por lo tanto, rebasa la denominación de arte de enseñar, ya que esta acción se reduce a un proceso vertical y la experiencia ha dado cuenta de que se trata de una proceso horizontal, ya que el docente aprende del estudiante y viceversa; en este intercambio de aprendizajes (praxis) es donde el pedagogo reflexiona para generar planteamientos teóricos que engrosen su saber y se convierta en una práctica discursiva del docente que reconfigure su saber pedagógico.

Apropiarse del saber pedagógico por parte de los maestros permite darle rigurosidad a la profesión y generar debate sobre conceptos. Para De Tezanos (2015), "en general, se asume el sentido común como criterio de validación del discurso educativo y pedagógico" (p. 10). En este sentido, en el imaginario circundante de la sociedad, para ser maestro, se necesita el saber disciplinar, obviando la necesidad de aprehender un saber propio de los docentes como es el saber pedagógico.

Dicho saber se construye como resultado de una práctica reflexiva de la planeación, los aprendizajes, las unidades didácticas, los momentos del encuentro académico, el diálogo con sus pares, teniendo en cuenta la postura crítica-reflexiva que permita realizar una reflexión de su práctica para posteriormente hacer una escritura rigurosa que se convierta en saber pedagógico situado.

De esta manera, el maestro con su saber pedagógico es un agente esencial en el proceso educativo, en palabras de Gonzales (2016), "el saber pedagógico sería todo aquello que se puede decir, que se puede enunciar, acerca de la pedagogía o de la práctica pedagógica, que un sujeto —el maestro— pone en funcionamiento en el acto de enseñar" (p. 247). Por lo tanto, el docente está cargado de conocimientos relacionados con didáctica, evaluación, modelos pedagógicos, gestión escolar, currículo, plan de estudios, entre otros. Toda esa amalgama de aprendizajes se

debe sistematizar en un documento escrito para su respectiva consulta. Además, sirve de ruta para los docentes y desde ahí pueden configurar y reconfigurar sus prácticas pedagógicas.

En consecuencia, es necesario actualizar los conocimientos sobre pedagogía, currículo, didáctica, evaluación, para poder configurar una subjetividad pedagógica, teniendo en cuenta las vivencias en el hacer escolar, y continuar la cimentación del saber pedagógico. A propósito, Merellano-Navarro et al. (2019) manifiestan: "la construcción de dicho saber es un proceso individual y colectivo que se inicia en la formación inicial docente, no obstante, se extiende a lo largo de la carrera y ejercicio profesional del profesor" (p. 2). En este sentido, se necesita reflexionar no solo en la intimidad, sino también con los pares de una manera crítica, que permita fortalecer ciertas prácticas y también modificar las que no estén en el marco de un verdadero proceso educativo.

Continuando con lo anterior, los docentes apropian el saber pedagógico, producto (entre otros sucesos) del diario vivir, de la actualización permanente y la lectura de la realidad, este conocimiento creará la identidad del docente y de las instituciones educativas (IE). Por lo tanto, el maestro debe preguntarse permanentemente por su ejercicio docente y la correspondencia con la realidad de su región.

Dichas realidades del contexto serán el insumo para la construcción del documento institucional llamado PEI. En ese sentido, es necesario que el docente apropie el PEI como un documento que permita los encuentros académicos, prácticas acordes con este documento institucional, para que, desde la escuela, se contribuya con mitigar las necesidades de su entorno.

9.3 Un deber ser del Proyecto Educativo Institucional

Alcanzar los objetivos de la educación colombiana, reconociendo su multi, pluri e interculturalidad y enfatizar en sus particularidades regionales. En este sentido, las escuelas deben configurar dichas condiciones con una identidad, como lo refiere Gómez y Perozo (2020), "las instituciones se distinguen unas de las otras mediante el proyecto educativo institucional" (p. 106). Por esto, dicha distinción se logra al poner por escrito una radiografía del entorno social, cultural y económica, donde se sitúa la IE; como también su propuesta pedagógica debe responder a las necesidades propias de su contexto, pero proyectado a las necesidades nacionales y globales.

Ahora bien, siendo la IE un conjunto de subjetividades diversas, multiculturales, pluriétnicas, que confluyen en un espacio y tiempo similar, cada uno con un rol determinado, un saber y unas vivencias por compartir; estas particularidades deben estar a la altura de los desafíos regionales y mundiales, como lo manifiesta Polo y Liñán (2017), "las organizaciones educativas no pueden estar relegadas a los cambios que en la sociedad se presenten, sino que tienen que alimentarse con

los adelantos tecnológicos que se den y aprovechar los cambios para ponerlos al servicio de ella" (p. 86). Por eso, es necesario plasmar el contexto educativo en un documento base, que sirva de guía para los actores de la IE y así mitigar las insuficiencias encontradas en su territorio en el orden económico, político y social.

Sin embargo, para comprender algunas razones del génesis de un documento que guíe los procesos educativos, es necesario regresar al siglo pasado, exactamente en la década de los ochentas y noventas, donde el mundo sufrió varios cambios en su geopolítica, que derivó en la globalización y el libre mercado. En este nuevo contexto, Colombia no podía quedarse rezagada, por ello, también, abre sus fronteras para inscribirse en este modelo.

Por lo anterior, en varios sectores del país se presentaron transformaciones, y el sistema educativo no sería la excepción; además, ya se estaba gestando desde varios sectores de la academia, entre ellos el movimiento pedagógico, propuestas que apuntaban a una descentralización de la educación, ya que se concebía a Colombia como un país diverso, pluriétnico y multicultural. Esto, más la coyuntura mundial, resultó en la construcción de un documento llamado Proyecto Educativo Institucional que se cimente en colectivo, teniendo en cuenta cada contexto y necesidad.

No obstante, el documento como horizonte institucional en sus cuatro componentes, a saber: contexto, pedagógico, administrativo y comunitario, se ha reducido a una exigencia como lo expresa Mosquera y Rodríguez (2018), "los PEI se han convertido en un documento para dar cumplimiento a un requisito de Ley, una exigencia del Ministerio" (p. 257). Si esta es la generalidad en las IE, surge una gran preocupación para la educación, ya que el propósito por el cual se reglamentó el PEI en Colombia se perdió en alguna parte, ya sea en su construcción, su resignificación, su aplicación o su revisión por las secretarías de educación y se limitó a cumplir con el artículo 16 del Decreto 1860 de 1994, donde lo describe como un requisito.

Continuando con lo anterior, la edificación del PEI se debe dar en un contexto de armonía y debate, mediado por el respeto, la participación activa; debe ser dinámico y con lenguaje comprensible para todos los representantes de la IE. En este contexto, el PEI no se construye con la comunidad educativa, lo realiza un agente externo o puede ser que, en su resignificación, solo participen algunos docentes y se obvien a los demás actores de la comunidad educativa, o también puede ser que no sea de importancia aplicarlo ni someterlo a una revisión exhaustiva.

Finalmente, el PEI debe convertirse en un documento de consulta permanente por todos los actores involucrados en la IE, debe ser el dinamizador del proceso educativo; por eso, su construcción y reconstrucción debe ser pensada en el ser humano que se quiere proyectar para la región, la nación y el planeta.

9.4 El maestro construyendo el PEI

Es imprescindible que el maestro rebase la simple instrucción, la transmisión de información, la estandarización de los estudiantes, la evaluación como dispositivo de poder y control en todos los niveles educativos (aunque continúa como práctica de recompensa y castigo), en palabras de Mosquera y Rodríguez (2018), "para que el sujeto, en este caso los estudiantes se muevan para buscarle solución a los problemas del contexto, deben de haber sido formados con una mentalidad de transformación" (p. 264). De este modo, si los docentes quieren contribuir a formar estudiantes transformadores de su realidad, necesariamente los docentes deben tener un saber pedagógico que potencie en los estudiantes la resistencia ante la injusticia social, al autoritarismo, a la individualidad en todos los contextos.

Lo anterior aplicado al entorno escolar como un espacio donde se tejen conocimientos, relaciones afectivas, pero también es escenario de tensiones entre sus actores al hacer parte del proceso educativo. En este escenario, se evidencia una variedad de sujetos que confluyen en un espacio, a propósito, Granados y Zapata (2017) manifiesta, "acerca de cómo llegamos a ser y pensar, de la forma en que somos y hacemos, y cómo estos modos determinan nuestras acciones en el contexto" (p. 56). Por lo tanto, el docente como ser histórico genera un discurso que tiene su origen en un contexto social, económico y político, que lo enuncia en su práctica docente.

Asimismo, es necesario saber si hay o no correspondencia entre lo estipulado en el PEI y lo que desarrolla el docente. Ese debate debe ser de gran importancia para confirmar si se continúa con el PEI como documento institucional o proponer otro mecanismo que realmente le dé identidad a las IE, además de responder a sus necesidades. De igual forma, al comprender que uno de los actores principales es el docente, es imperativo la articulación de su saber pedagógico en la construcción del PEI con su trabajo como sujeto pedagógico. De esta manera, se logrará configurar un locus enunciativo acorde con las nuevas formas de enseñar y que responda a los desafíos que pone sobre la mesa los cambios generacionales.

Sumado a lo anterior, la acción reflexiva, permanente y periódica de su práctica como docente, con propósitos claros, puede terminar la resistencia al cambio de algunos docentes, los cuales asumen la experiencia como frontera para no cambiar algunas prácticas y se transformen en sujetos pedagógicos que lleven a cabo la tan anhelada educación integral de los estudiantes y su comunidad, teniendo en cuenta los cuatro aprendizajes propuestos por Delors (1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

Desde esa práctica crítica- reflexiva, desnudar el PEI, para comenzar a comprender el proyecto como un conjunto de elementos planeados, estructurados para desarrollarlos en unos tiempos establecidos, es educativo, porque su campo de acción se enmarca dentro de los procesos de enseñanza, aprendizaje, evaluación, que permiten mejorar la calidad de vida de los sujetos inmersos en este proceso,

además de ser institucional, ya que se refiere al lugar donde se va a desarrollar, teniendo en cuenta la legislación nacional vigente.

Por consiguiente, los docentes con un saber pedagógico como un discurso predominante propio, adquirido entre otras cosas por ese transcurrir en la vida magisterial sumada a la práctica reflexiva, deben estar al servicio de la construcción del PEI y convertirlo en un documento de transformación, como lo expresa Gómez y Perozo (2020), “el PEI junto a la voluntad y buena disposición de los docentes puede convertirse en un instrumento político en cada establecimiento educativo” (p.116). En este sentido, el PEI debe asumirse como una herramienta democrática, que rebase el requisito y se convierta en un actor protagonista de la IE.

9.5 A manera de conclusiones

El docente debe reconfigurar su rol protagónico en el tejido educativo; recuperar su voz es fundamental para contrarrestar varios de los imaginarios construidos por la sociedad, por ejemplo, el maestro es vago, dicta su clase a partir de un libro de editorial, los estudiantes se la pasan copiando, entre otros.

Para su reconfiguración, el saber pedagógico debe ser un discurso propio de los docentes, que le dé cierto nivel a la pedagogía, y de esa manera, diferenciarlo de otros saberes. Para lograr este cometido, se considera importante realizar formaciones permanentes a los docentes, que fortalezcan su quehacer docente, realicen su práctica reflexiva y reconfiguran su rol dentro de la sociedad.

Además, el saber pedagógico, al servicio de la construcción y reconstrucción del PEI, es un insumo necesario que permita darle voz a dicho documento, darle vida, que posibilite convertirlo en un instrumento fundamental de las IE y rebasarlo como simple requisito.

Referencias

De Tezanos, A. (2015). Oficio de enseñar- saber pedagógico: la relación fundante. Revista Educación y Ciudad, (12), 7-26. https://doi.org/10.36737/01230425.n12.175

Decreto 1860 de 1994. (1994, 3 de agosto). Ministerio de Educación Nacional. Diario oficial 41.473. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf

Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Santillana-UNESCO.

Gómez, L. y Perozo, S. (2020). Las prácticas pedagógicas de los docentes en Colombia, en función del Proyecto Educativo Institucional (PEI). *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 4*(14), 102-117. Https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i14.95

Granados, O. y Zapata, M. (2017). Prácticas discursivas en educación desde la mirada foucaultiana: Venezuela, Colombia y Latinoamérica. *Conjeturas Sociológicas, 13*(5), 54-80. https://revistas.ues.edu.sv/index.php/conjsociologicas/article/view/805

Merellano-Navarro, E., Almonacid-Fierro, A. y Muñoz, M. (2019). Resignificando el saber pedagógico: una mirada desde la práctica docente. Educação e Pesquisa, (45), e192146. https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945192146

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). *Guía para el mejoramiento institucional. De la Autoevaluación al Plan de Mejoramiento*. (Guía N.º 34). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177745_archivo_pdf.pdf

Mosquera, C. y Rodríguez, M. (2018). Proyecto educativo como fundamento para pensar la subjetividad política desde la cultura escolar. *El Ágora USB, 18*(1), 255-267. http://dx.doi.org/10.21500/16578031.2771

Polo, M. y Liñán, C. (2017). El proyecto educativo institucional – PEI: Una mirada desde la gestión directiva. En D. Herrera (coord.), *Prácticas y realidades de las organizaciones educativas* (pp. 83-117). HESS, S.A. de C.V.

Zambrano, A. (2019). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico. *Pedagogía y Saberes*, 50, 75-84. https://doi.org/10.17227/pys.num50-9500

Zapata, V. (2003). La evolución del concepto saber pedagógico: su ruta de transformación. *Revista de Educación y Pedagogía, 15*(37), 177-184. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5983

Práctica pedagógica:
término de reflexión en la formación docente



Contenido

Capítulo 10.
De la incertidumbre a la transformación: experiencias para pensar un cambio de paradigma en evaluación educativa

Teresa Flórez Petour[1]

Cítese como: Flórez-Petour, T. (2023). De la incertidumbre a la transformación: experiencias para pensar un cambio de paradigma en evaluación educativa. En O. O. Valverde-Riascos (comp.), *Hacia una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente* (pp. 104-121). Editorial UNIMAR. https://doi.org/10.31948/editorialunimar.206.c322

10.1 Introducción

La presente ponencia tiene por objetivo ilustrar, por medio de casos concretos, las implicancias y posibles caminos para una transformación de las culturas evaluativas, actualmente predominantes, en el marco de una larga disputa histórica entre visiones de la educación, en la cual la evaluación, en un sentido tradicional, ha tenido un rol más relevante del que habitualmente se le asigna. En contraposición a una visión de la evaluación que enfatiza su sentido de calificación, clasificación, estandarización, certificación y valor de cambio, en el actual marco de modelos de rendición de cuentas de mercado, se presentan tres experiencias en las cuales la autora ha participado en Chile, que ofrecen alternativas en diferentes niveles (evaluación a gran escala, evaluación de aula y evaluación en educación superior), que promueven visiones más centradas en lo formativo, contextualizado, significativo, democrático y diverso. Finalmente, se ofrecen conclusiones acerca de los aspectos comunes entre estas iniciativas, como elementos a tener en cuenta en la concreción de un cambio paradigmático en la evaluación educativa, que en el actual contexto se dibuja como un horizonte posible y necesario.

10.2 El contexto actual como punto de inflexión para un cambio de paradigma largamente buscado

Uno de los hallazgos relevantes durante mi proceso de investigación doctoral (Flórez, 2015) tuvo relación con la constatación de que aquello que pensamos

[1]Doctora del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile.

corresponde a la búsqueda de cambio en educación en el presente; constituye en realidad largas disputas pedagógico-políticas a lo largo de la historia, lucha en la cual la evaluación ha tenido un papel más relevante del que habitualmente se le otorga. Así, al analizar procesos de reformas en educación en Chile para diferentes períodos históricos, los cuales podrían implicar cambios en las políticas de evaluación, lo que emerge de las fuentes documentales utilizadas en este estudio fue la constante disputa por la hegemonía entre un repertorio más tradicional que, bajo diferentes rótulos, promueve una pedagogía más memorística, mecanicista y repetitiva, y un repertorio más orientado a poner en el centro a los niños, niñas y jóvenes, desde una educación que da prioridad a la relevancia de los aprendizajes para la vida y con base en la experiencia, y al desarrollo de una mirada más crítica y consciente acerca del mundo. Extrañamente, este segundo repertorio, pese a ser promovido en diferentes períodos por diversos actores, no logra predominar, manteniéndose la hegemonía de la mirada más tradicional.

Una de las conclusiones de mi investigación con respecto al tema es la relación con que, si bien se realizan propuestas de transformación desde la pedagogía y el currículum, la evaluación externa de altas consecuencias (antes encarnada en el examen oral público, hoy en las pruebas estandarizadas) no se modifica. Al estar orientada la pedagogía subyacente de estas evaluaciones hacia una mirada en la línea más tradicional, los actores del sistema tienden a seguir esta dirección y no la de las reformas. ¿Por qué? Porque es en esta evaluación donde tienen mucho que ganar o perder, dadas sus consecuencias.

Para el caso de Colombia, desde una aproximación genealógica en clave foucaultiana en el abordaje histórico de la evaluación, Sánchez-Amaya (2013) llega a conclusiones consistentes con las aquí señaladas, desmantelando la visión habitual de la evaluación como un dispositivo técnico, neutral y objetivo, anexo a la práctica pedagógica y la política educacional, para indicar su efecto en la construcción de sujetos individuales y colectivos. Sánchez-Amaya (2013) señala:

> La evaluación etiqueta, formatea, prescribe, gestiona, conduce, cifra, administra, audita…, no solamente sujetos sino también objetos. Tanto los sujetos individuales como colectivos son, a lo largo de su vida, sometidos a una multiplicidad de prácticas evaluativas que los etiquetan, los formatean, los determinan, los gestionan; señalan sus avances y/o sus retrocesos, determinan su inclusión o exclusión. (p. 757).

En este sentido, mientras no se hagan cambios en la evaluación de aula y a gran escala, será difícil que las transformaciones largamente esperadas en el currículum y la pedagogía ocurran. El rol de la evaluación en la transformación del sistema educacional es, entonces, crucial, dado su poder. Esta mirada de la evaluación, sin embargo, corresponde a aquella que Stobart (2010) llama "climas sumativos", es decir, la evaluación es entendida principalmente desde su función social de certificación, calificación, clasificación y valor de cambio (Santos, 2003).

En este tipo de culturas evaluativas predomina el aprendizaje superficial o estratégico para la prueba, en lugar del aprendizaje profundo (Stobart, 2010; Joughin, 2009; Contreras, 2017); los calendarios de pruebas internas o externas terminan por marcar la dinámica escolar y se constituyen en el foco de equipos directivos, docentes, estudiantes, padres y madres, con la consiguiente pérdida de sentido de la acción pedagógica y de la educación en general. Si a ello se agrega las políticas de evaluación externa de altas consecuencias, que en el caso de Chile tienen un rol predominante en el marco de un caso extremo de modelo neoliberal y de mercado en educación, la evidencia nacional e internacional indica la forma en que estas evaluaciones contribuyen a que las escuelas se concentren en el entrenamiento orientado al resultado, reduciendo el currículum y empobreciendo la experiencia pedagógica, desincentivando la innovación por la búsqueda de fórmulas de éxito, y generando frustración, estigmatización y discriminación en las escuelas que atienden a estudiantes en mayor desventaja socioeconómica (Shepard, 1992; Darling-Hammond y Rustique-Forrester, 2005; Berryhill et al., 2009; Flórez, 2013; Baird et al., 2014; Ministerio de Educación, 2014; Falabella y De la Vega, 2016; Unesco, 2017). Las culturas evaluativas predominantes tanto en el aula como a gran escala contribuyen a este “clima sumativo”. Pero ¿es esta la única forma de comprender la evaluación?

Desde el desarrollo teórico e investigativo en evaluación, la búsqueda de un cambio de paradigma se inició hace ya varias décadas, desde las primeras aproximaciones neoconductistas a la evaluación formativa en los años sesenta y setenta (Bloom et al., 1975) hasta los desarrollos de los años ochenta a nuestros días a partir de aproximaciones como la evaluación auténtica (Wiggings, 1998), la evaluación como autorregulación de los aprendizajes (Perrenoud, 2008), la evaluación para el aprendizaje (Stobart, 2010), la evaluación comunicativa (Del Pino, 2015), entre otras literaturas que han nutrido este cambio de perspectiva. En la Tabla 1 se sintetiza aquellos aspectos que han caracterizado la búsqueda de transformación promovida por estos enfoques:

Tabla 1

Síntesis de elementos del cambio de paradigma en evaluación desde la teoría y la investigación

Aspecto a transformar…	Desde…	Hacia
Referente de la evaluación	Normativo: comparación de estudiantes entre sí con base en rankings de puntaje	Criterial: basada en descripciones del aprendizaje y su progresión, contra las cuales los aprendices evalúan sus avances

Función de la evaluación	Sumativa: centrada en un hito particular del proceso, indicando logro o no logro	Formativa: la evidencia recogida en el proceso se utiliza para mejorar el aprendizaje; no es necesariamente excluyente de la función sumativa, sino que se agrega a ella
Temporalidad	Evaluación centrada en el producto final	Evaluación centrada en el proceso
Autenticidad	Artificialidad de las pruebas tradicionales	Escenarios más auténticos y cercanos a tareas de la vida real
Agentes	Predominio de la heteroevaluación vertical del docente	Evaluación participativa, en la cual los estudiantes pueden también evaluar su trabajo y el de sus compañeros

¿Por qué, entonces, estas aproximaciones no parecen haber llegado todavía a predominar en las aulas y en las políticas de evaluación? Mi interpretación se asocia a la dimensión política y de poder de la evaluación antes aludida, en el marco de un espacio de disputa política en el campo de la educación, donde la evaluación tiene un rol fundamental en determinar qué discursos o visiones finalmente se vuelven hegemónicas y cuáles permanecen en el margen. Este carácter político lo podemos ver en la existencia de otros contextos que sí han logrado transitar hacia un cambio de cultura evaluativa, con sistemas de evaluación a gran escala eminentemente formativos o más respetuosos de la diversidad de contextos, o donde la evaluación formativa es política nacional, abandonándose las pruebas estandarizadas de altas consecuencias orientadas a la rendición de cuentas de mercado (para mayor detalle de estas experiencias alternativas ver, por ejemplo, Rozas et al., 2020; Flórez, 2018; Cuff, 2018; Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe [PREAL], 2009).

Para el caso de Chile, existe en el momento actual un punto de inflexión para que este cambio de paradigma en evaluación, ya largamente buscado, pueda concretarse. En primer lugar, el contexto de pandemia parece habernos sacado de nuestra zona de comodidad. Ello, por un lado, nos ha llenado de tensiones e incertidumbres, pero a la vez parece estar desafiándonos a buscar alternativas, lo que en el ámbito de la evaluación se ha traducido en experiencias

de transformación más acordes con una línea formativa, puesto que es la única que parece tener sentido en un contexto como el actual, generando una mayor apertura hacia este tipo de enfoques en diferentes espacios educativos. En el caso de Chile, esta apertura ha sido, a su vez, facilitada por la suspensión en este período de las evaluaciones externas de altas consecuencias, dado que la menor presión por la cobertura y el entrenamiento para un resultado ha permitido mayor espacio de experimentación y reflexión colectiva en las comunidades. Así lo ilustra el siguiente fragmento de un testimonio del Colegio Santa Inés de Chiguayante, rescatado en el Informe de Orientaciones para la Evaluación en Tiempos de Crisis de la Mesa Inter-universitaria de Educación COVID-19:

> Sin duda que este año 2020 aceleró procesos innovadores en evaluación dado por la priorización curricular y a la suspensión del SIMCE, porque nos otorgó mayor flexibilidad y libertad en la toma de decisiones para nuestro colegio, permitiendo primar lo pedagógico y la calidad del aprendizaje por sobre la cantidad de información y el cumplimiento de metas que vienen desde afuera de nuestra comunidad. Por ende, bajo este contexto nos permitió confirmar ciertas certezas profesionales que por falta de tiempo y de confianza para ejecutarlas no se podían llevar a cabo. Dicho esto, y pensando en nuestro futuro como institución vamos a continuar transitando hacia la innovación en la evaluación porque permite un cambio en lo didáctico, en lo curricular y en el trabajo docente, necesario para las exigencias del siglo XXI. (Propuestas Educación Mesa Social COVID-19, 2021, p. 57)

Es posible que en otros países se estén experimentando procesos de apertura similares. Junto con ello, Chile se encuentra viviendo un proceso de discusión constitucional derivado del estallido social de 2019, que sin duda generará lineamientos diferentes en educación, lo que debería incidir también en el ámbito de la evaluación. Además, la promulgación de cuerpos legales, como el Decreto 67 de 2018 que promueve la evaluación para el aprendizaje como política nacional, junto con proyectos de ley para eliminar las notas en los primeros años de la escuela primaria, dan luces acerca de un escenario de mayor factibilidad para el cambio. Finalmente, desde mi propia experiencia, puedo señalar que en los últimos años han emergido comunidades educativas que están buscando un cambio en sus culturas evaluativas por iniciativa propia, algunas se presentarán en lo que sigue de esta ponencia, que da cuenta de transformaciones de abajo hacia arriba y que eventualmente podrían motivar cambios a mayor escala. En este sentido, el momento actual ofrece una oportunidad única de cambiar la ruta de la evaluación, para concretar los cambios que se han venido promoviendo desde hace tantas décadas atrás.

10.3 Experiencias hacia un cambio de paradigma evaluativo

Pensar en alternativas se vuelve complejo cuando no se cuenta con referentes que puedan indicar caminos concretos de acción. Por lo tanto, se presentará

brevemente tres experiencias en las que he tenido el privilegio de participar, desde el equipo de evaluación en la Universidad de Chile (equipo que lleva más de quince años trabajando el enfoque de evaluación para el aprendizaje con diversas comunidades escolares a nivel nacional). Las tres experiencias corresponden a proyectos de colaboración, co-construcción e intercambio de saberes con instituciones educacionales del sistema escolar y universitario.

En este sentido, son proyectos que plantean una colaboración horizontal entre la academia y las escuelas, desde la lógica de comunidades de aprendizaje y reflexión, que comparten la necesidad de buscar una transformación de las culturas evaluativas predominantes en el presente. Se escogieron estas tres iniciativas porque cada una de ellas da luces acerca de un posible cambio en la evaluación para un nivel diferente: la evaluación a gran escala, la evaluación en el aula y la evaluación en educación superior. Se ofrece, a continuación, una descripción de los principales puntos de cada uno de estos proyectos, enfatizando en el sentido que ofrecen una forma diferente de pensar la evaluación.

10.3.1 Alternativas para la evaluación a gran escala: Proyecto Éxito de la Trayectoria Escolar de los Estudiantes de Valparaíso (línea evaluación)

Este proyecto emerge a partir del cambio de Alcaldía en la municipalidad de Valparaíso, Chile, lo que generó un escenario político propicio para una aproximación diferente en educación y en los sistemas de evaluación. Desde la Corporación Municipal de Educación de la comuna, se levantó un diagnóstico crítico asociado a los altos niveles de deserción de estudiantes en el sistema escolar dentro de la localidad, que atribuye predominancia de un sistema público que estandariza la educación, a partir de lo cual se genera la exclusión de los estudiantes que no se ajustan a la norma, generalmente aquellos en mayor desventaja socioeconómica, desde propuestas educativas que no resultan pertinentes para sus necesidades, intereses y proyectos de vida. En consecuencia, surge el proyecto éxito de la trayectoria escolar de los estudiantes de Valparaíso, que plantea un rediseño del sistema público municipal, centrado en promover la diversidad de proyectos educativos, con el fin de que los estudiantes puedan acceder a una educación pertinente a sus necesidades y contexto, generando así trayectorias exitosas, en lugar de fracaso escolar.

En ese marco, los sistemas de evaluación predominantes a nivel nacional dejaban de tener sentido, por ello, se generó la necesidad de pensar alternativas para un sistema de evaluación local de orientación formativa. Lo anterior reunió a cuatro actores en paridad de consideración de sus saberes y experiencias, con el objetivo pedagógico y político común de dar forma a esta alternativa: el actor político, representado por la Corporación Municipal; el actor académico, representado por nuestro equipo de la Universidad de Chile; el actor comunidad escolar, encarnado por las escuelas que fueron sumándose en diferentes etapas del proyecto; el actor

organización social, representado por docentes e investigadores de la Campaña Alto al SIMCE[2], quienes apoyaron todo el proceso de sistematización del proyecto.

A continuación, se mostrará una síntesis de las principales fortalezas del proyecto, en el sentido de proveer una visión alternativa para la forma en que actualmente se construyen e implementan las políticas de evaluación (Flórez y Olave, 2020).

- **Desde las políticas de los «expertos» al diseño y desde un diálogo horizontal entre actores, valoración de todos los saberes**: El proyecto logra superar la lógica actualmente predominante que disocia el espacio de generación de políticas, como propio de expertos de perfil político y académico, del que corresponde a la implementación, que estaría a cargo de las escuelas, vistas como meras ejecutoras de aquello que otros formularon (Bowe et al., 1992). El proyecto implicó desde el inicio un diálogo participativo entre los diferentes grupos de interés involucrados en el proceso, donde todos los actores tenían algo que aportar para pensar en conjunto, sin que algún saber o perspectiva se considerara más valioso que otro, de esta manera, se logró que el diseño e implementación del sistema tuviera sentido para todos, evitando la sensación de ajenidad provocada muchas veces por las evaluaciones externas centradas en el control, donde las comunidades no han tenido mayor participación.

- **Desde la problematización externa al diagnóstico participativo**: Desde la lógica participativa antes señalada, no se partió de una problematización y formulación externa que se compartía con las escuelas, sino desde un diagnóstico colectivo donde todos los actores pudieron señalar qué les molestaba, qué necesitaban, qué querían y qué los motivaba a cambiar en la evaluación. Desde este proceso, se levantaron colectivamente los principios que debían guiar la co-construcción de este nuevo sistema de evaluación: debía ser una evaluación formativa, contextualizada, diversa, significativa y democrática, principios que rompen con las lógicas actualmente predominantes en el aula y en la política evaluativa.

- **Desde la cobertura curricular externa a la co-construcción de criterios compartidos y desde la apropiación curricular y los sentidos para la comunidad**: El sistema de evaluación que se buscó construir en este proyecto no partió desde una expectativa curricular externa, cuya cobertura se buscara chequear con la evaluación, como es el caso de las evaluaciones nacionales, sino que el constructo central a evaluar fueron unos criterios co-construidos desde y con las comunidades escolares del proyecto, en instancias de trabajo colaborativo en cada escuela, entre escuelas y a nivel comunal. Dichos criterios

[2]La campaña Alto al SIMCE nació a mediados del año 201, entre organizaciones de estudiantes, apoderados, profesores y académicos de distintas instituciones y ciudades, unidos en rechazo a la racionalidad estandarizadora y los efectos del sistema de medición y aseguramiento de la calidad de la educación que funcionan en Chile. El objetivo de la campaña es visibilizar los múltiples problemas e implicancias de la política SIMCE y luchar por crear una manera de evaluar acorde a una educación entendida como derecho social y no como mercancía (sitio www.altoalsimce.cl).

constituían una lectura del currículum desde aquellos aprendizajes que se consideraban centrales para las comunidades y la comuna, volviéndose así más pertinentes y contextualizados.

- **Desde la estandarización a la contextualización, lo significativo y la valoración de la diversidad: escenarios de evaluación con sentido para los estudiantes**: Con base en los criterios compartidos a nivel comunal, en lugar de una única prueba estandarizada e igual para todos, cada escuela creaba su propia propuesta de escenario de evaluación, constituida por conjuntos de actividades con algún hilo conductor, que contemplaran formas diversas de demostrar aprendizaje. Dichos escenarios debían ser pertinentes para los intereses de los estudiantes, además de contextualizados a la comunidad. Así, por ejemplo, surgieron evaluaciones de matemática construyendo un presupuesto para organizar un cumpleaños, haciendo cotizaciones en los negocios del barrio o evaluaciones en lenguaje que pedían desarrollar colectivamente un boletín que diera valor a aspectos del entorno de la escuela. Para efectos del sistema de evaluación a gran escala, se tomaba un escenario diagnóstico al inicio del año y un escenario hacia finales de año, con el fin de evaluar la progresión alcanzada en cada criterio. Sin embargo, a lo largo de todo el año se intencionaba que los establecimientos trabajarán con la lógica de escenarios de evaluación como forma de planificación de clases y trabajo en aula, fusionando así la didáctica y la evaluación en función de una transformación de las prácticas.

- **Desde el control vertical externo basado en la desconfianza a la profesionalización y validación del juicio evaluativo docente (validez y confiabilidad):** Los actuales sistemas de evaluación desestiman el juicio del docente como una fuente válida para la evaluación, partiendo desde la desconfianza y control de su labor, ello pese a que la teoría reconoce que sus juicios evaluativos son de alta validez, dado que ven los aprendizajes de los estudiantes aplicados en múltiples contextos a lo largo del año (Gipps, 2002). En nuestro proyecto esta lógica se invertía, ya que los procesos de validación de la consistencia de los escenarios con los criterios, así como los procesos de moderación o calibración de juicio en la interpretación del trabajo de los estudiantes, eran llevados a cabo en paneles de profesores en colaboración con los coordinadores pedagógicos comunales. Ello aseguraba una mayor validez y confiabilidad del sistema tanto a nivel de cada escuela como a nivel comunal, desde procesos participativos y profesionalizantes.

- **Desde el acercamiento a un estándar fijo al seguimiento de la progresión y las trayectorias exitosas de los estudiantes**: Finalmente, otro punto destacable es el foco del sistema, no en cuánto se acercan los estudiantes al estándar nacional, sino en cuánto avanzaron en su aprendizaje, considerando su punto de partida. Así, la frustración, que habitualmente provocan los resultados de las escuelas públicas en el sistema de evaluación nacional, se transforma en una

visibilización de los aprendizajes logrados y de aquello que falta desarrollar, que toma en cuenta que no todos parten del mismo lugar, que no significa que no aprendan. El foco, además, está en el seguimiento a las trayectorias de los estudiantes, en función de poder apoyar y mejorar su proceso, evitando así la exclusión, discriminación y estigmatización que los actuales sistemas de evaluación generan. La diversidad de escenarios, además, hace que todos los estudiantes puedan evidenciar aprendizajes, haciendo visibles a quienes antes permanecían marginados en el aula.

Quizás lo más crucial de esta iniciativa de transformación de la evaluación a gran escala radica en la forma en que subvierte las lógicas de aula que se generan desde las culturas permeadas por un "clima sumativo", tal como lo ilustran las siguientes citas de participantes del proyecto:

> [Respecto a cómo impactó la propuesta en el trabajo con los estudiantes], la relación entre todos fue un cambio rotundo, ya no está siempre el niño que tiene el 7 y el otro que tiene el 4, sino que todos podemos llegar al 7, y el niño del 4, el que tiene el rojo, no existe, porque todos están comprometidos con el proceso del aprendizaje, porque el escenario es más significativo para los chiquillos, ya no es algo que me están imponiendo por los planes y programas, sino que el escenario uno lo construye de manera que para el niño sea significativo, y por eso el niño se involucra más en el proceso, y no ve tan solo la nota, él se compromete con el aprendizaje. (Líder pedagógico, Centro Educacional Reino de Suecia, comunicación personal)

> Al principio todo era un caos, pero al final lo supimos llevar bien [...]. Uno podía poner imágenes, donde uno quisiera darle más vida a un trabajo, en vez de ser todo tan lineal, eso fue una de las cosas que más me gustó y, más que nada, lo de colaborar con gente con la cual nunca pensaría que colaboraría, porque nos ayudamos mutuamente [...] y que los otros lo ayuden [...] y no quedarse así, solo, como en una prueba normal, que uno está ahí y no le preocupa el resto, y si está en compañía los pueden ayudar y así motivarlos e incluso sacar un poco más de lo que uno lleva dentro, para que uno exprese, más que nada. (Estudiante de primero de secundaria, Liceo Técnico de Valparaíso, comunicación personal)

Se puede ver en estos testimonios la visión de una docencia gratificante y con sentido, que da valor al juicio profesional docente y que permite visibilizar la diversidad de aprendizajes, dando a los niños, niñas y jóvenes la sensación de trabajar en algo que se conecta con su mundo, sus intereses, además de la posibilidad de superar el carácter individualista, competitivo y homogeneizante de las culturas evaluativas actualmente predominantes, para dar paso a una relación de colaboración y aprendizaje colectivo.

El actual escenario para este proyecto es complejo, debido al cambio en la autoridad local, hoy representada por el Servicio Local de Valparaíso. Ello genera un escenario político diferente de aquel que fue propicio para el desarrollo de

esta iniciativa. Su continuidad, en ese sentido, es algo que está por verse, pero sí podemos señalar que se cumplió el objetivo de generar una alternativa concreta y contextualizada a las evaluaciones a gran escala que predominan a nivel nacional, por tanto, ya se sabe que es posible hacerlo de otra manera.

10.3.2 Alternativas para la evaluación en el aula: la Red de Establecimientos para la Innovación en Evaluación (Red sin Notas)

Esta iniciativa comienza con la decisión de un grupo de profesoras del Liceo Experimental Manuel de Salas, quienes, con apoyo de la dirección del establecimiento, y en un camino de recuperación de la naturaleza experimental del establecimiento, comenzaron en 2017 un proceso de exploración en los niveles de 1.° y 2.° de primaria, en relación con la eliminación de las calificaciones, enfocándose mayormente en el desarrollo de motivación intrínseca orientada hacia un aprendizaje profundo. Esta inquietud por cambiar se generó a partir de un proceso de observación, por parte de las profesoras, de las prácticas de sus colegas de educación parvularia, espacio sin calificaciones y en el cual predominaba la flexibilidad, el juego como estrategia de aprendizaje y la evaluación en un sentido eminentemente cualitativo.

Lo anterior llevó a las docentes a notar el abrupto tránsito al que se sometía a los niños y niñas cuando ingresaban a primaria, donde la lógica más escolarizada, adultocéntrica y enfocada en la evaluación como calificación terminaba jugando en contra del aprendizaje de los estudiantes. Una vez embarcadas en este proceso de transformación de sus prácticas evaluativas, se contactaron con nuestro equipo de la Universidad de Chile, desde la necesidad de sistematizar dicha experiencia y de hacerla dialogar con referentes teóricos pertinentes, a partir de lo cual se inició un intercambio de saberes. Esta innovación se hizo ampliamente conocida mediante los medios masivos, tras lo cual diversas escuelas comenzaron a contactarnos, interesadas por sumarse al cambio, ya sea por motivaciones similares a las de sus colegas del Liceo Manuel de Salas o porque llevaban un tiempo transformando su didáctica, pero les faltaba un correlato coherente desde la evaluación.

Es así cómo se forma la Red de Establecimientos para la Innovación en Evaluación, que al día de hoy cuenta con 28 establecimientos de diversas regiones del país, con un espectro muy diverso de comunidades en términos de localidades, tipos de establecimiento, tamaño y proyecto educativo. La Red se entiende como una gran comunidad de aprendizaje, donde nos reunimos en plenarias en línea para compartir experiencias y profundizar conocimientos; se levanta necesidades de aprendizaje colectivamente, se realiza trabajo en terreno con las comunidades escolares y se efectúan también intercambios y visitas entre establecimientos; sumado a esto, recientemente se agregó una plataforma virtual que funciona como un espacio de autoaprendizaje e intercambio de experiencias entre los participantes.

Nuestro aporte como equipo en esta instancia ha sido dar sistematicidad a esta transformación desde la evaluación para el aprendizaje como referente, y también favorecer espacios de levantamiento de evidencia sobre el proceso. En ese marco, hemos trabajado en la construcción de criterios holísticos de proceso, desde una apropiación del currículum nacional, lo que ha puesto el foco en aprendizajes centrales de cada disciplina por sobre la cobertura de contenidos, ejercicio que facilitó también poder ajustar expectativas flexibles en el contexto de pandemia, además del trabajo interdisciplinario a partir de sentidos compartidos entre asignaturas. Asimismo, como se trabaja la evaluación constantemente integrada a la práctica y con un sentido formativo sin calificaciones, a partir de la planificación de escenarios de evaluación, los estudiantes pueden aprender a su ritmo, sin sentir la presión por determinados hitos de calificación. Este tipo de trabajo, además, ha facilitado que en el contexto de pandemia ya hubiera suficiente flexibilidad para adaptarse al aprendizaje factible de desarrollar en el hogar y con las familias, por medio de actividades simples, integradas y motivadoras[3].

Otros elementos fundamentales del enfoque que hemos trabajado son el análisis de evidencia, considerando múltiples fuentes posibles (desde la recogida informal durante el trabajo en aula hasta lo más formal por medio de instrumentos específicos) y sobre la base de los criterios y la retroalimentación descriptiva, que indica logros, aspectos por mejorar y caminos para hacerlo, la cual también ha asumido diversas formas, fuentes, agentes y modalidades, más allá de la retroalimentación individual y por escrito (retroalimentación oral a todo el grupo, por grupos, a través del diálogo en clases, entre pares, hacia los padres y madres para que apoyen el proceso de aprendizaje de sus hijos, etc.). Finalmente, se ha explorado también el potencial de la autoevaluación y la coevaluación. Todo ello redunda en un impacto emocional positivo, tal como lo ilustran las siguientes citas de testimonios de diferentes actores:

> Realizar este trabajo y así demostrar lo que han aprendido este año y sin darse cuenta estaban estudiando los conceptos hablados en las clases *online* de una forma mucho más entretenida y con los contenidos ya internalizados en su diario vivir. Estamos muy contentos y satisfechos con el trabajo realizado en este periodo de tanta incertidumbre y, además, con este tipo de actividades permite que los niños puedan desconectarse de lo que viven y sin ser menor como familia nos fomenta a trabajar en equipo y poder ser parte de todo este proceso. (Apoderada, Colegio Humberstone, comunicación personal)
>
> Como madre me siento muy contenta con la metodología que aplica el colegio. He visto muchos avances en mi hijo que le han favorecido totalmente en su aprendizaje, ya no se estresa y tampoco se frustra al no comprender alguna materia, al contrario, entiende perfectamente las indicaciones y realiza las actividades con más entusiasmo, llevándolo a ser más autónomo, lo que anteriormente no lograba. (Apoderada, Colegio Santa Inés, comunicación personal)

[3]Algunos ejemplos de estas actividades pueden encontrarse en la sección dedicada a la evaluación de aula del informe de la Mesa Interuniversitaria de Educación COVID-19, Recomendación para una Evaluación Pertinente en tiempos de crisis, donde los docentes y directivos de la Red participaron como coautores.

«A través de los proyectos se comprenden de mejor manera las actividades en comparación con las guías, es un método mucho más entretenido, dan más ganas de realizar las actividades» (Estudiante, Colegio Santa Inés, comunicación personal)

> Este trabajo lo he hecho siempre. Lo que pasa es que la información no me la voy a dejar para mí esta vez, sino que es la información que les voy a entregar en forma constante. Entonces, no es algo tan nuevo el valorar este espacio, el aprendizaje, las capacidades, sino que tiene que ver con que ahora nos estamos enfocando en lo realmente importante. (Profesora, Liceo Manuel de Salas, comunicación personal)

Vemos que en estas citas aparecen efectos similares a los del proyecto de Valparaíso, en términos de una recuperación del sentido y la motivación por enseñar y aprender, aspecto también valorado aquí por padres y madres. Los estudiantes mejoran su actitud hacia el aprendizaje, sienten que todos pueden aprender, van a su ritmo, bajando a su vez la presión que los padres y madres ejercen cuando se enfocan en los resultados y no en el proceso, lo que redunda en mejoras en la salud mental y emocional de todos los actores.

Por su parte, los docentes dan cuenta de una mayor profesionalización de su labor, desde espacios de diálogo profesional en torno al aprendizaje en función de la transformación de su docencia, generando bienestar profesional.

En términos de avances, la sistematización de las progresiones de aprendizaje, levantadas por las profesoras de los primeros años de primaria en el Liceo Manuel de Salas, da cuenta de que, sobre el 80 % del total de evaluaciones, los estudiantes finalmente llegan a la categoría más alta (Logrado). En síntesis, podríamos decir que se promueve una cultura evaluativa que transforma las escuelas en un lugar en el que queremos estar, porque nos interpela y nos genera bienestar, además de aprendizaje.

10.3.3 Alternativas para la evaluación en la universidad: Programa de Formación en Evaluación para el Aprendizaje en educación superior

Las lógicas de la cultura de "clima sumativo" también han permeado el nivel de la educación superior en dos sentidos. Por una parte, la literatura reconoce que tanto la instalación de modelos por competencias, a partir de convenios ministeriales con organizaciones internacionales, como la implementación de mecanismos de aseguramiento de la calidad en la forma de procesos de acreditación, han transformado las culturas locales de las universidades, en las cuales el énfasis se pone hoy en procesos burocráticos orientados a presentarse positivamente ante evaluadores externos y en lógicas de productividad académica que colonizan el trabajo docente, en detrimento de otras actividades que pudieran ser más coherentes con una orientación a la generación y circulación de conocimiento para el bien público (Brennan y Shah, 2000; Billing, 2004; Hansen et al., 2019; Fernández, 2009).

Por otra parte, estas transformaciones corresponden a motivaciones extrínsecas, no originadas en necesidades de la comunidad universitaria; se plasman más en el nivel documental, dejando de lado las necesarias transformaciones en las prácticas docentes, que, según la literatura, siguen siendo predominantemente tradicionales, transmisivas, centradas en la enseñanza y no en el aprendizaje y con una evaluación que se sigue entendiendo como hito de calificación que redunda en exclusión (García y Morillas, 2011; Fernández y Rekalde, 2017; Margalef y García, 2017), especialmente en los actuales contextos universitarios, caracterizados por una mayor diversidad de estudiantes (Fernández Lamarra, 2008).

Ello hace necesario también, en este nivel educativo, transformaciones de cultura evaluativa que redunden en el bienestar de todos los actores. Según la literatura internacional, las experiencias que logran cambios significativos y duraderos son aquellas que parten desde procesos reflexivos y de formación entre pares de cada comunidad, involucrando a todos los actores, generando cambios de abajo hacia arriba, es decir, se establecen consensos y lineamientos comunes, en los cuales las políticas institucionales deben ajustarse (Wehlburg, 2017; Fernández y Rekalde, 2017; Margalef y García, 2017; Macdonald y Joughin, 2009; Carless, 2017). Esta es precisamente la naturaleza del proyecto de transformación que aquí presento.

Se trata de una iniciativa que nació en el año 2017, desde la voluntad de un grupo de académicos de nuestra Facultad de Filosofía y Humanidades que, preocupados por las altas tasas de reprobación en sus cursos de primer y segundo año y motivados por la necesidad de modificar sus prácticas evaluativas, se acercaron a nuestro equipo en busca de apoyo. Una vez que se institucionaliza esta propuesta desde el Decanato, se dio inicio al Programa de Formación en Evaluación para el Aprendizaje en Educación Superior, el cual sigue funcionando hasta el presente. El formato de trabajo sigue la lógica del aprendizaje entre pares, con sesiones de plenaria, talleres de reflexión, experimentación y acompañamiento en aula, instancias que se organizan desde diferentes ejes temáticos vinculados con el enfoque de Evaluación para el Aprendizaje.

Actualmente el programa se encuentra en fase de escalamiento, lo que implica que los académicos del primer grupo participan en la formación de nuevos voluntarios, manteniendo también el apoyo de formadores de nuestro equipo. Los resultados de esta iniciativa se encuentran actualmente en proceso de sistematización, a partir de la adjudicación de un fondo interno para tales efectos. Además, el trabajo 2020 y 2021 se orientó en la comprensión del enfoque que se trabaja como facilitador de una evaluación pertinente en el contexto de educación remota.

Desde la primera fase de sistematización de evidencia del proyecto, sobre la base de entrevistas con los académicos, se puede indicar los siguientes aspectos que se perciben como positivos:

- Percepción y valoración positiva desde los estudiantes, mejora su confianza y autopercepción, se genera mayor participación y motivación, menos ansiedad en la entrada a la educación superior, más conciencia sobre su propio aprendizaje.
- Centro de la docencia en el estudiante, clima de confianza, foco en el proceso, se generan mejores aprendizajes desde una retroalimentación efectiva, hay una mejor atención a la diversidad.
- Mayor transparencia de los procesos de evaluación desde criterios claros y compartidos.
- Docencia más gratificante y motivadora, valoración de la experimentación en la práctica y la reflexión colectiva, además del acompañamiento.
- Mantención de la flexibilidad y libertad de cátedra, pues no implica abandonar contenidos, sino hacerlos funcionales a los aprendizajes centrales que se quiere trabajar.

En este sentido, vemos que se replican aspectos ya señalados con respecto a los proyectos descritos anteriormente, lo que confirma los beneficios de estas transformaciones en las culturas evaluativas predominantes.

10.4 Comentarios finales: lo común en función de un cambio de paradigma

Quisiera cerrar esta ponencia rescatando algunos aspectos comunes entre los tres proyectos aquí presentados, ya que ello puede dar claves acerca del camino a seguir en función de las transformaciones que hemos estado buscando en el campo de la evaluación desde hace décadas. En primer lugar, en todos los casos, los cambios parten desde la voluntad de las comunidades y no 'desde arriba', lo que hace que se sientan como algo relevante y necesario. Junto con ello, este aspecto advierte sobre lo poco acertado de la expectativa de que los cambios profundos vengan 'desde arriba'. Desde mi investigación doctoral, me resultó bastante claro que las transformaciones en la historia de la educación no han venido desde la elite política, sino desde la presión ejercida por la unión de diferentes actores, usualmente académicos, docentes y movimientos sociales; algo que se repite hoy en Chile, en el marco del estallido social y el proceso constitucional. Esto implica riesgos, por supuesto, especialmente para las escuelas que se encuentran más amenazadas por las consecuencias asociadas a las políticas de evaluación predominantes, pero en esto quiero destacar la valentía de las comunidades que, conscientes de estos riesgos, han optado por priorizar el sentido de sus proyectos.

Un segundo punto común se vincula con un replanteamiento de la relación academia-escuela, donde debe abandonarse la idea del conocimiento académico como más legítimo y relevante que, por ejemplo, el saber docente generado desde la práctica y la experiencia. Para nuestro equipo, ha sido un gran aprendizaje el transitar desde las lógicas verticales de la 'capacitación' al acompañamiento de procesos de transformación en evaluación desde la co-construcción y el diálogo horizontal. En este punto, también es crucial rescatar la importancia que tienen las

redes y comunidades de aprendizaje como espacios que motivan la reflexión en función de un cambio genuino.

Otro factor común entre estos proyectos es la relación con un tránsito hacia la evaluación entendida como una actividad permanente, integrada a la actividad de aula y en función de ayudar a los estudiantes, superándose así el foco en la calificación, la certificación y la exclusión. Lo anterior viene acompañado de una recuperación del sentido de la educación, desde una mayor pertinencia y motivación para los estudiantes, una docencia más gratificante y con valoración profesional. Se contribuye así a una evaluación orientada a trayectorias exitosas, centrada en una visión más integral de los proyectos de vida de los sujetos y en el contexto de una sociedad más igualitaria, respetuosa de la diversidad y solidaria.

Volviendo al punto inicial de esta ponencia, vemos la forma en que los cambios en la evaluación, dado su poder, son fundamentales para generar transformaciones en otros ámbitos, incluyendo la educación en general y la sociedad. No quiero decir que, modificando la evaluación se solucionen los múltiples problemas que provienen de fenómenos que exceden con mucho los límites de esta actividad, pero sí que es un punto ciego largamente ignorado que se debe comenzar a visibilizar, pues se trata de un engranaje clave en los procesos de transformación en educación. Recuerdo, a modo de cierre, una frase que se viene a mi memoria de uno de los docentes en nuestras plenarias, acerca de los procesos de cambio en evaluación: "lo más difícil no es el cambio en sí mismo; lo más difícil es perder el miedo al cambio".

Referencias

Baird, J. A., Hopfenbeck, T., Ahmed, A., Elwood, J., Paget, C., & Usher, N. (2014). *Predictability in the Irish Leaving Certificate Examination* (Working Paper 1). Oxford University Centre for Educational Assessment.

Berryhill, J., Linney, J. A., & Fromewick, J. (2009). The Effects of Education Accountability on Teachers: Are Policies Too-Stress Provoking for Their Own Good? *International Journal of Education Policy and Leadership, 4*(5), 1-14.

Billing, D. (2004). International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: Commonality or diversity? Higher Education, 47, 113–137. https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000009804.31230.5e

Bloom, B., Hastings, T., & Madaus, G. (1975). *Evaluación del aprendizaje* (R. Walton, Trad., Vol. 1;). Troquel.

Bowe, R., Ball, S., & Gold, A. (1992). *Reforming education and changing schools. Case studies in policy sociology*. Routledge.

Brennan, J. y Shah, T. (2000). Quality assessment and institutional change: Experiences from 14 countries. *Higher Education*, 40, 331-349. https://doi.org/10.1023/A:1004159425182

Carless, D. (2017). Scaling Up Assessment for Learning: Progress and Prospects. En D. Carless, S. Bridges, C. Ka, R. Glofcheski (eds.), *Scaling up Assessment for Learning in Higher Education* (pp. 3-18). Springer.

Contreras, G. (2017). La retroalimentación en Educación Superior: conceptos, principios y estrategias para la práctica. En: J. M. Garrido, A. Arenas y D. Contreras (coord.), *Mejorando las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la docencia universitaria* (pp. 161-175). Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Cuff, B. (2018). *International approaches to the moderation of non-examination assessments in secondary education*. Ofqual Report.

Darling-Hammond, L., & Rustique-Forrester, E. (2005). The consequences of student testing for teaching and teacher quality. En J. Herman & E. Haertel (eds.), *The Uses and Misuses of Data in Accountability Testing: the 104th yearbook of the National Society for the Study of Education, part II* (pp. 289-319). Blackwell.

Decreto 67 de 2018. (2018, 31 de diciembre). Ministerio de Educación. Ley Chile. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2020/08/Decreto-67_31-DIC-2018.pdf

Del Pino, M. (2015). Sistematización de la experiencia de evaluación comunicativa (2011-2014). *Diálogos educativos*, *15*(29), 106-123. https://doi.org/10.7146/dl.v15i22.113148

Falabella, A. y De la Vega, L. F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos, 2*(42), 395-413. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023

Fernández, I. y Rekalde, I. (2017). Prácticas para no perder el rumbo: la Universidad desde la Globalidad. En J. M. Garrido, A. Arenas, D. Contreras (coord.), *Mejorando las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la docencia universitaria* (pp. 49-68). Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Fernández, N. (2009). Modelos y sistemas de evaluación y acreditación de la Educación Superior. Situación y perspectivas para el mejoramiento de la calidad y la integración regional. En A. Gazzola y S. Pires (coord.), *Hacia una política regional de aseguramiento de la calidad en Educación Superior para América Latina y el Caribe*. NESCO-IESALC.

Flórez, M. (2015). Systems, ideologies and history: a three-dimensional absence in the study of assessment reform processes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 22*(1), 3-26. https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.943153

Flórez, M. y Olave, J.M. (2020). Hacia una construcción participativa de la política educacional: la propuesta alternativa del proyecto de Éxito Escolar en Valparaíso. *Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, 24*(1), 867-890. https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13790

Flórez, T. (2013). *Análisis crítico de la validez del SIMCE*. CNED.

Flórez, T. (2018). Repensar la evaluación a gran escala en función de una formación integral: análisis crítico de los sistemas vigentes y posibles caminos alternativos. En A. Arratia y L. Osandón (eds.), *Políticas para el desarrollo del currículum: Reflexiones y propuestas* (pp. 417-456). UCE-MINEDUC y UNESCO.

García, M. y Morillas, L. (2011). La planificación de evaluación de competencias en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14*(1), 113-124. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192009

Gipps, C. (2002). *Beyond testing -towards a theory of educational assessment-* (5.ª ed.), Routledge/Falmer.

Hansen, H. F., Geschwind, L., Kivistö, J., Pekkola, E., Pinheiro, R., & Pulkkinen, K. (2019). Balancing accountability and trust: university reforms in the Nordic countries. *Higher Education*, 78, 557-573. https://doi.org/10.1007/s10734-019-0358-2

Joughin, G. (2009). "Assessment, Learning and Judgement in Higher Education: A Critical Review". En: G. Joughin (ed.), *Assessment, Learning and Judgement in Higher Education* (pp. 13-28). Springer.

Macdonald, R., & Joughin, G. (2009). Changing Assessment in Higher Education: A Model in Support of Institution-Wide Improvement. En G. Joughin (ed.), *Assessment, Learning and Judgement in Higher Education* (193-214). Springer.

Margalef, L. y García, M.D. (2017). Facilitar la Evaluación de los Aprendizajes desde un contexto institucional. En J. M. Garrido, A. Arenas, D. Contreras (coord.), *Mejorando las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la docencia universitaria* (pp. 69-84). Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Ministerio de Educación. (2014). Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile de evaluación de los aprendizajes en Chile. Informe Equipo de Tarea para la revisión del SIMCE. https://hdl.handle.net/20.500.12365/17445

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261016

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Colihue.

PREAL. (2009). Tendencias en la evaluación del logro escolar: la experiencia de cinco países con alto rendimiento educativo. *Serie Mejores Prácticas, 11*(31), 1–4.

Propuesta Educación Mesa Social COVID-19. (2021). Recomendación para una evaluación pertinente en tiempos de crisis. PUC-UCHILE. https://uchile.cl/documentos/informe-recomendacion-para-una-evaluacion-pertinente-en-tiempos-de-crisis-pdf-4mb_177773_0_3244.pdf

Rozas, T., Falabella, A. y Flórez, T. (2020). Justicia en riesgo: en búsqueda de un horizonte de justicia evaluativa. En: C. Moyano (ed.). *Justicia educacional. Desafíos para las ideas, las instituciones y las prácticas en la educación chilena* (pp. 219-244). Ediciones Universidad Alberto Hurtado. https://doi.org/10.2307/j.ctv21hrdph.13

Sánchez-Amaya, T. (2013). La evaluación educativa como dispositivo de constitución de sujetos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11*(2), 755-767. https://doi.org/10.11600/1692715x.11220220812

Santos, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional eres. *Revista Enfoque Educacionales, 5*(1), 69-80. https://doi.org/10.5354/0717-3229.2003.47513

Shepard, L. (1992). *Will national tests improve student learning? CSE Technical report 342, CRESST*. University of Colorado.

Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación* (P. Manzano, Trad.) Morata.

Wehlburg, C. (2017). El futuro de la evaluación transformadora en Educación Superior. En J. M. Garrido, A. Arenas, D. Contreras (coord.). *Mejorando las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la docencia universitaria* (pp. 109-119). Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. Jossey-Bass Publishers.

Capítulo 11.

Intelectuales, ñapangas y vergonzantes en las políticas estéticas de la nación colombiana

James Rodríguez Calle[1]

Cítese como: Rodríguez-Calle, J. (2023). Intelectuales, ñapangas y vergonzantes en las políticas estéticas de la nación colombiana. En O. O. Valverde-Riascos (comp.), *Hacia una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente* (pp. 122-139). Editorial UNIMAR. https://doi.org/10.31948/editorialunimar.206.c323

11.1 Introducción

La idea de la nación colombiana relacionada con la literatura del siglo XIX, especialmente con la novela, ha estado ligada de forma sostenida con la presencia metafórica de María, la problemática "ficción fundacional" de la "nación colombiana" (Sommer, 2004). María fue escrita por Jorge Isaacs y publicada inicialmente en 1867. Ante un monumento tan presente en la memoria colectiva del país, valía la pena preguntarse por todo aquello que quedó en la penumbra y que pudiera buscarse al pasar el "cepillo a contrapelo por la historia", como recomendaba Benjamin (como se citó en Sánchez y Piedras, 2011, p. 119).

Inspirado en el gesto benjaminiano y en una búsqueda de varios años enmarcados en una tesis doctoral, apareció una "constelación" que ampliaba, cuestionaba y diversificaba el lugar de la mujer como representación de la cultura colombiana decimonónica, precisamente "en la configuración de un proyecto de nación" (Anderson, 1993), que iniciaría en 1875 con la Guerra de las Escuelas, y se condensaría en la Constitución conservadora-regeneradora de 1886. Aunque habría que ampliar mucho más la constelación, para hacerle honores a la diversidad de mujeres colombianas leídas como representaciones culturales, los "tipos" literarios costumbristas o estereotipos antropológicos de la intelectual, la ñapanga y la vergonzante pueden sintetizar un poco esa diversidad y continuar el camino de iluminar las sombras dejadas por la virtuosa, lánguida y obediente María: esa judía conversa, narrada desde los ojos de su primo enamorado que la presenta desde la nostalgia del hacendado esclavista que ha perdido su fortuna y su influencia política (Sommer, 2004; Navia 2005; Centro Virtual Isaacs, 2017)

[1]Doctor en Literatura Latinoamericana de la Universidad Andina, sede Ecuador. Director de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad de San Buenaventura, Cali. Correo electrónico: jamesroca@gmail.com, hjrodriguezc@usbcali.edu.co

La constelación fue leída metodológicamente, a partir de dos propuestas complementarias: *La economía de la literatura* de Shell (2014) y *Las políticas estéticas*" propuestas por Ranciére (2005). Con Shell se lee la producción, tráfico y consumo de metáforas en un momento histórico; con Rancière se busca comprender la Aiesthesis, entendida como una constelación en movimiento que no sólo lee discursos y signos, sino también percepciones, "repartos de lo sensible" (régimen estético), agendas temáticas (régimen ético) y formas de hacer en el arte (régimen poético).

Así mismo, se trata de una búsqueda hermenéutica en la que se procura interpretar una fusión compleja de horizontes de comprensión: el de cada autor como lector de su tiempo, el de los posibles y efectivos lectores de las obras y el de la mirada actual, a la luz de enfoques históricos diversos (historia intelectual, historia cultural, historia de la mujer, historia de la educación, historia política, historia de la lectura, entre otras). Cada obra literaria y cada objeto estudiado ha tenido sus lectores, por tanto, se busca también una mirada, que sería imposible sin la lectura previa de estudiosos de las obras que han descifrado sus claves históricas, poéticas, discursivas; como el caso de Monserrat Ordóñez, Carolina Alzate y otras (para el caso de Soledad Acosta) y de Consuelo Triviño Anzola y Juan Carlos González Espitia (para el caso de Vargas Vila).

Es importante aclarar que, el ejercicio principal para esta ponencia fue sintetizar una lectura que está, en parte, dispersa por las páginas de un texto mucho más amplio en el que se proponían muchas otras y no sólo las que tuvieran que ver con la representación de un cierto tipo de heroína o personaje literario femenino.

11.2 Las intelectuales

Figura 1

La normalista Luisa García



Nota: Tomada de la versión facsimilar de *Una holandesa en América;* recortada por Acosta de Samper, 1888, p. 190).

Para el concepto de intelectual, se acude, en parte, a la propuesta de González (2015), quien manifiesta:

> En Vargas Vila, Montalvo, Darío o Martí nos encontramos con productores emergentes de pensamiento, cuyo poder de influencia, en paralelo con el instrumento de su sustento, se halla a un mismo tiempo en la radicalidad de sus ideas y en la capacidad para mantenerse en la corriente de influencia cultural. (p. 818)

González cita algunas cartas entre Vargas Vila y Martí, que mostraban esa radicalidad y esa producción emergente de pensamiento. Además de sus textos panfletarios y su postura iconoclasta, Vargas Vila produjo –sobre todo en la novela *Los parias* (1920), con su personaje Claudio Franco y sus compañeros de tertulia– la que probablemente fuera la mejor representación literaria del intelectual. Su celo con el personaje lo llevó a rechazar de plano la identificación con Rafael Uribe Uribe, pero Franco era necesariamente un liberal que hasta el final habría luchado por mantener sus ideales. La muerte ficcional de Franco es más terrible que la de Uribe Uribe y más desesperanzadora.

Sin embargo, y quizás en contra de la propia idealización de Vargas Vila, la mejor creación intelectual de Vargas Vila debe haber sido la normalista recién graduada Luisa García. Su virtuosismo en la música, en la oratoria y, sobre todo, en su cuerpo perseguido por los poderes conservadores, es quizás el mejor ejemplo estrictamente literario de su postura subversiva frente al régimen regenerador que se había erigido con toda su fuerza en la fecha de su publicación. Vale la pena ver dos escenas que muestran con potencia quién es Luisa. La primera tiene que ver con el virtuosismo en la música. En un momento inicial de la novela, Luisa toca el piano para enorgullecer a la familia de hacendados que la exhiben frente al sacerdote y otros invitados:

> La señora rogó a Luisa que fuera al piano;
>
> haciendo una violencia inmensa, se encamino a él, apoyada en el brazo de Juanchito;
>
> ensayó una sonata de Mendelssohn, apasionada y melancólica; y arrebatada por la inspiración atacó luego con verdadera maestría el Alcestes de Glück, su autor predilecto;
>
> toda su alma de artista pasaba por el teclado y sus pesares, como un coro de pájaros ocultos, gemían bajo sus dedos en notas apasionadas y soñadoras, que impregnaban de sentimiento aquellas almas, y envolvían en una atmósfera de reconocimiento aquellas frentes antes despejadas; (Vargas Vila, 2004, p. 62)

Luego vendría el canto en el que sería todavía más virtuosa. La escena está planteada con ecos de la literatura francesa, rusa e inglesa. Es el momento de erotismo en el que los amantes hacen música juntos, pero, en este caso, quien lo hace es la hija de un artesano y una costurera o descalza (ñapanga):

> Luisa se puso de pie, y Arturo tembloroso ocupó su puesto en el piano.
>
> Luisa no lo miró siguiera; pálida, agitada, buscó un libro; Música sagrada; lo puso al frente de su acompañante, y sin inclinarse como la había hecho la primera noche, moduló en voz baja lo que iba a cantar;
>
> cuando estuvo segura de que Arturo lo sabía, cantó a plena voz el Stabat, de Rossini, que ofrecía como un homenaje a la piedad de los presentes;
>
> después cantó el Ave María de Gounod; y, por último, con un sentimiento modernista admirable, la Redención, del maestro César Franck;
>
> su alma, nada mística no daba a esos cantos religiosos más belleza que la que tenían en una ejecución limpia y fría;
>
> sin embargo, esto bastó para que el cura le perdiese en parte la aversión, hablándole de cantar en el coro la próxima Semana Santa;
>
> luego volvió a sus autores predilectos: Berilos el apasionado;
>
> Suman, el sensible extraordinario; Schubert, el de los lieders mágicos; y entonando Les plaintes de la jeune fille, arrebató el auditorio, envolviéndolo en una nube de tristeza, como el final de un poema de amor, la muerte de una tarde invernal en la llanura;
>
> después cantó: Vorreí morire;
>
> su voz sonora, aumentada por la pasión, tomó todas las vibraciones, gemía, apostrofaba, sollozaba, era himno y plegaria, imprecación y cántico...
>
> y, fulguraba con pasión intensa, el índigo color de sus pupilas;
>
> Arturo no apartaba la vista de aquel rostro divino; de aquella garganta, por la cual pasaba en cascadas la armonía de aquel seno que se agitaba como un mar, en ondulaciones voluptuosas; de toda aquella belleza asombrosa, que tenía el esplendor de un símbolo pagano. (Vargas Vila, 2004, pp. 62-63)

Después de esto, Luisa tendrá que debatir con un sacerdote y mantener su cuerpo a salvo de la libido del hacendado y de otro sacerdote, que terminan llevándola a la situación más triste posible del fin de siglo: el de una mujer desamparada que debe pedir dinero en la calle para sobrevivir (se volverá a la imagen de Luisa cuando se describa a las vergonzantes)[2]

[2]Para un análisis de Luisa en tanto vergonzante ver el artículo: La disputa por la virtud del cuerpo femenino en Flor de fango, de Vargas Vila (Rodríguez, 2017).

11.3 De Dolores a Mercedes: las intelectuales costumbristas de Soledad Acosta

Con todo, más que Vargas Vila, quien logró mostrar mujeres intelectuales con mayor potencia y valor simbólico fue la escritora Soledad Acosta. Muy tempranamente, en el mismo año de publicación de María (1867), Acosta publicó "Dolores", en el libro *Novelas y cuadros de la vida sudamericana*. Una diversidad de mujeres se revela en ese libro "polifónico" y "poliscópico". Ante nuestros oídos y nuestros ojos pasan voces e imágenes que cuestionan con sus historias el ideal romántico del amor, el matrimonio y la realización de la nación colombiana. Eran todavía, en la poética de Acosta, personajes románticos, pero cuestionadores de una imagen demasiado ingenua de la mujer. Una a una las escuchábamos despertar y hacer consciencia de su precaria situación de sometidas al orden social y cultural en el que existían. Entre todas, unas monjas, otras amas de casa, otras casadas por obligación, se erige Dolores, esa extraña heroína lazarina (leprosa) que prefirió apartarse de la sociedad y de los cuidados que su estatus social podría brindarle para vivir en un aislamiento que unos leen como representación metafórica del fracaso de la nación, pues al decir de Navia (2016), "se expulsa a la heroína del centro posible" (pp. 181-182). Por su parte, Martínez (2016) lee la expulsión así:

> Consecuencia de las ansiedades [que el] proyecto civilizatorio de la nación mestiza —como forma racial y cultural del contacto— supuso para las propias élites que lo sumaron. En esta novela se escenifica el conflicto de las élites a la hora de celebrar el ascenso social de los mestizos y aceptar la posible pérdida de estatus de la minoría de blancos letrados en las décadas posteriores a la fundación de la nación. (p. 114)

Pero es Carolina Alzate (2015) quien lee a Dolores como una heroína letrada romántica; en el trabajo sistemático de Alzate, se asiste a una transformación estética y sobre todo poética de la novelística de Soledad Acosta, pues, esa heroína romántica pasa a la representación de heroínas de novela costumbrista y luego de novela psicológica en una rica novelística que estuvo inédita hasta hace muy poco. Dolores se aísla con su enfermedad para poder hablar con los muertos. En las cartas a su primo, quien viaja por Europa, se lee el deseo de una mujer que se aparta para asumir la vida intelectual y cuestionar, con su libertad, el posible sometimiento que habría tenido que vivir en otro espacio. Llama la atención que Dolores, incluso, se atreva a dudar de la existencia de Dios, en una época en la que la religiosidad era innegociable. A continuación, se muestra la entrada de su diario, fechada el 8 de diciembre de 1843:

> La vida es un negro ataúd en el cual nos hallamos encerrados. ¿La muerte es acaso principio de otra vida? ¡Qué ironía! En el fondo de mi pensamiento sólo hallo el sentimiento de la nada. Si hubiera un Dios justo y misericordioso como lo quieren pintar, ¿dejaría penar un alma desgraciada como yo? ¡Oh! ¡Muerte, ven, ven a socorrer al ser más infeliz de la tierra! Soledad en todas partes, silencio, quietud, desesperante calma en la naturaleza… El cielo me inspira horror con su espantosa hermosura: la luna no me conmueve con su tan elogiada belleza: el campo me causa tedio: las flores me atraen recuerdos de mi pasada vida. Flores, campos, puros aromas, armonías de la naturaleza que son emblemas de mi vida, ¿por qué venir a causar tan hondos sentimientos a la que ya no existe?... (Acosta de Samper, 1869/2004, p. 23)

Su cuerpo apartado del centro civilizador puede ser el mayor cuestionamiento a una sociedad en la que una mujer intelectual encontraba poco espacio. Se apartaba, no solo por su enfermedad, sino por la posibilidad de hablar sobre lo transcendente, con los muertos. En una carta enviada a su hermano Pedro, el narrador, se puede apreciar: "Mi espíritu es un caos: mi existencia una horrible pesadilla. Mándame, te lo suplico, algunos libros. Quiero alimentar mi espíritu con bellas ideas: deseo vivir con los muertos y comunicar con ellos" (Acosta de Samper, 1869/2004, p. 22).

Era ya una semilla para las mujeres intelectuales que vendrían después, como Mercedes en *Una holandesa en América* (Acosta de Samper, 1988), quien, en la lectura de Carolina Alzate, marcaría el paso a la heroína costumbrista y al personaje femenino intelectual que se aparta del centro de las tramas para asumir el lugar de consejera que ayuda a la heroína a realizarse y, sobre todo, a apartarse de la opresión a la que habría podido estar sometida. En el caso de Lucía, en Una holandesa en América, el acompañamiento de su amiga intelectual fue fundamental para que la heroína decidiera administrar una hacienda y encargarse de llevar a cabo la crianza de sus hermanos menores. Es, además, el paso de una mujer proveniente del mundo protestante (Holanda) que se asienta en el mundo católico hispánico de lo que sería pronto la República de Colombia. Una república que necesitaría de las mujeres intelectuales para que se encargaran de la educación moral de los niños, según la interpretación de Zandra Pedroza y Gilberto Loayza Cano. En un plano más real, Acosta asumiría un liderazgo en ese lugar desde varios frentes, mientras encontraba grietas para que las mujeres encontraran otros lugares de realización.

11.4 Las ñapangas

Figura 2

"Las Llapangas", de José María Paz (1820-1902)



Fuente: Tomada de la Biblioteca del Congreso de Estados Unidos)[3]

11.4.1 Manuela y Tránsito

La palabra ñapanga, al parecer, proviene del quechua o del quichua, con el vocablo Llapanga o Llapanku, que significa descalza y, en algunos casos, simplemente mujer mestiza. En la literatura, el caso más importante y recordado de heroína literaria está en la novela Manuela, de Eugenio Díaz Castro, la que, según Doris Sommer, debió ser la heroína nacional colombiana porque encarnaba las luchas contra el poder enquistado en élites tanto del centro del país como en las provincias. Al respecto de Manuela se ha escrito bastante, y quizás uno de los trabajos más sistemáticos es la tesis doctoral de Escobar (2009), quien plantea la idea de que

[3]Ver en el siguiente enlace: https://www.wdl.org/es/item/9069/

Manuela no pudo ser la ficción fundacional colombiana porque en vez de nación en Colombia se tuvo un impasse histórico.

En todo caso, en lugar de intentar restablecerla en un centro de representación metafórica, propongo que Manuela haga parte de una constelación de ñapangas en las que estarían personajes como la Tránsito de Jorge Isaacs en María, y aún más la Tránsito, protagónica de la novela con el mismo nombre publicada por Luis Segundo de Silvestre en 1886, fecha en la que se instaura la constitución de la Regeneración colombiana (De Silvestre, 1936). Se trata de una ficción que empieza con el relato de un viaje a través del río Magdalena, con la ñapanga protagonista que va como polizona en la balsa que usa el protagonista de regreso a una fábrica de tabacos en la que trabajaba el personaje principal masculino.

Tránsito no sólo representa el lugar de la mestiza "descalza" que debe ganarse el sustento, sino que, al igual que María, mantendría el lugar de una moral y una pureza a prueba del asedio de los poderes masculinos inmorales que la perseguirían, pues escapa del gamonal liberal que quiere ejercer derecho de pernada, mientras se aferra al recuerdo de su primera comunión como tesoro principal de su infancia. Es posible que, incluso más que María, Tránsito sea el mejor modelo de heroína conservadora vista desde el lugar del poder masculino de la Regeneración. La edición que se conserva, de 1936, en la colección de Samper Ortega, incluye el prólogo de uno de los principales autores de la Constitución de 1886, José María Samper. Su voz le da toda la favorabilidad requerida para que fuera una de las ficciones llamadas a representar esa nación que estaban fundando. A continuación, se presenta algunos apartes de lo que escribió José María Samper:

> Seguramente ninguna de las formas del arte en literatura es más simpática ni más seductiva que la novela: ella despierta vivísimos recuerdos de felices días; levanta la imaginación hacia las alturas de un ideal; entretiene y alivia el espíritu, cargado casi siempre con el peso de las complicadas faenas y preocupaciones de la vida; fecunda a las veces las semillas que deja en el corazón una tristeza saludable, descubriendo a las miradas del lector unos horizontes que no conocía, y analizando ante su mente los sentimientos y pasiones, el carácter y las costumbres de los hombres, le ofrece frecuentemente fecundas enseñanzas.
>
> Pero para que la novela tenga estas buenas condiciones, es necesario, ante todo, que sea noble en sus fines y sus formas; que alíe y armonice la verdad de los hechos humanos, tales como son, atenta y lealmente observados, con la verdad ideal, esto es, con la verdad necesaria y suprema que solicitan y persiguen las almas honradas; que sea una obra de imaginación y arte y al propio tiempo una obra de razón; que contenga la imagen fiel de las pasiones y los caracteres, en la medida de lo honesto, y sin apartarse un punto de propósitos morales; que tienda, en fin, no a exhibir en toda su desnudez y fealdad, ni menos a hacer amables las miserias y torpezas del ser humano, cuando cae en la insania de su debilidad, sino antes bien a investigar, dignificar y glorificar las excelencias. (Samper, 1953, pp. 226-227)

El prólogo de José María Samper defiende elementos poéticos, estéticos y, sobre todo, éticos del "régimen del arte" (Rancière, 2009; 2013), que se establecía con el proceso de la regeneración. En ese sentido, la ñapanga vendría a ser la representación de la mujer que se "gana la vida honradamente", a pesar de sus penurias y necesidades económicas. Un elemento extraño se lee, sin embargo, desde nuestro horizonte de comprensión actual: Tránsito le ofrece una absoluta fidelidad a Andrés, el personaje principal de la novela, quien, al pertenecer a otra clase social, jamás le ofrece esperanzas como posible pareja para un futuro juntos.

Con todo, es el final de la novela el que más puede hacer pensar en un restablecimiento de la moral católica y, por tanto, de una cercanía discursiva de esta novela con el proyecto hispanista, conservador y católico de la Regeneración: Tránsito muere con todos los cuidados espirituales de un sacerdote que le administra el alivio moral propio de una mujer piadosa. Las ñapangas estarían entonces en el centro de una salvación moral e incluso política de la nación: serían fuerza de trabajo y fuerza moral para el proyecto de nación que se estaría estableciendo.

11.4.2 Las ñapangas de Soledad Acosta

En Dolores, Soledad Acosta ya había creado una escena en la que nos acercaba, como espectadores lejanos, al mundo de las ñapangas. Se trata de un escenario importante para el costumbrismo: las fiestas del santo o fiestas patronales de los pueblos. Desde una ventana, Dolores (antes de enfermarse) observa al díscolo Basilio, ya entrado en años, impresionando a las ñapangas con su mal francés y sus relatos de un viaje bastante cuestionable a Europa. Vale la pena revisar la escena por extenso:

> Después de haber inspeccionado las mesas de la plaza, en las cuales campeaba la alegría popular, nos dirigimos hacia el baile de ñapangas o cintureras. Era tal la compostura de estas gentes, que las señoras gustaban ir a verlas bailar, sin temor de que sus modales pudiesen ser tachados. Se había anunciado este baile como muy ruidoso y en extremo concurrido; así fue que hallamos una multitud de curiosos que rodeaban la puerta o prendidos de las ventanas se asomaban a la sala. Sin embargo, al vernos llegar se hicieron a un lado, y las señoras se situaron al pie de las ventanas y nosotros detrás de ellas.
>
> La sala era de regular tamaño, enladrillada, blanqueada con aseo, y en las paredes se veían algunas pinturas coloreadas representando, según parecía, escenas de Guillermo Tell y de Matilde o las Cruzadas, cuatro sofás de cuero bruto y algunas silletas desiguales eran los muebles que la adornaban. En las puertas de las alcobas, a derecha e izquierda, se veían cortinas de percala roja que disimulaban la falta de puertas de madera. De trecho en trecho y prendidas de la pared habían puestas alalcayatas de lata con sus correspondientes velas de sebo, a cuya incierta luz podíamos distinguir las muchachas que se habían sentado en contorno de la sala.

Las ñapangas vestían enaguas de fula azul con arandela abajo, camisa bordada de rojo y negro, pañolón rojo y azul y sombrerito de paja fina con lazos de cinta ancha. Algunas se quitaban los sombreros para bailar y descubrían sus profusas caballeras negras partidas en dos trenas que caían por las espaldas terminando en lazos de cinta.

Los hombres, casi todos con pretensiones de cachacos de la sociedad, fumaban y tomaban copitas de aguardiente, fraternizando con los músicos, quienes situados en la puerta interior de la sala templaban sus instrumentos.

—¡Arriba, don Basilio! —exclamaron varias voces desde la puerta, al momento que empezaban a tocar un alegre bambuco. ¡La pareja lo aguarda!

Y todas las miradas se dirigieron a un hombre de unos cuarenta años, grueso, lampiño, de cara ancha, frente angosta y escurrida hacia atrás: su mirada torva y la costumbre de cerrar un ojo al hablar le daban un aire singularmente desagradable.

—Nos vamos a divertir esta noche si baila don Basilio —dijo Antonio.

Cállate —le contesté [Pedro, el primo de Dolores, es el narrador], que si te oye no te perdonará jamás; ese hombre es presuntuoso y vengativo.

—Bailo —exclamó don Basilio con aire importante—, si Julián me acompaña.

—¡Adelante, Julián! —gritaron los cachacos; y sacando a Julián de en medio de ellos lo obligaron a que diera la mano a una alegre y desenvuelta ñapanga, cuyos negros ojuelos hacían contraste con un ramo de azahares que llevaba en la cabeza. Entre tanto don Basilio tiraba a otra de la mano diciéndole al oído palabras que la hicieron sonrojarse, y adelantándose con aire complacido se situó frente a ella y empezó a bailar bambuco. La muchacha, joven y ligera, daba vueltas en torno de su pareja poniendo en ridículo al grueso talle y toscos ademanes de su galán, el cual parecía un enorme oso jugando con una gatita. Aunque afeminado y lleno de afectación, Julián formaba con la otra muchacha un cuadro más agradable.

Basilio Flores era hijo de una pobre campesina de los alrededores de Bogotá. Su genio vivo y natural talento llamaron la atención a un rico hacendado en cuyo terreno su madre cultivaba su sementerilla de papas y maíz. El hacendado lo llevó a su casa y le enseñó a leer en sus ratos de ocio; y encantado con la facilidad que el muchacho tenía para aprender, se propuso sacar de él un buen dependiente, sobre quien pudiese, con el tiempo, descargar una parte de sus complicados negocios. Lo envió, pues, a un colegio en donde pronto hizo grandes adelantos. Tenía Basilio dieciocho años cuando estalló la guerra de la Independencia, y el español que lo protegía creyó necesario emigrar. Antes de partir llamó al muchacho con mucho sigilo y le exigió bajo juramento que cuando

se calmasen las revueltas públicas sacase una suma que había enterrado en un sitio de la casa de su habitación y que con ella lo fuese a buscar a España.

La situación del país impedía que se tuviese comunicación alguna con la madre patria, y en medio de las emociones políticas que lo rodeaban el protegido del español seguramente ofició la recomendación de su patrón. Después de haber tomado en arrendamiento por un mes la casa del español (que había sido confiscada) por cuneta de una familia que debía llegar del campo y que nunca se vio en Bogotá, Basilio se retiró de la capital para acompañar, decía, a un pariente rico que vivía en el fondo de no sé qué provincia. Otros aseguraron que ese tío era completamente imaginario y que durante el tiempo que se eclipsó lo vieron en la choza de su madre entregado al estudio, con la esperanza de hacer una brillante entrada en la sociedad bogotana. (Acosta de Samper, 1869/2004, pp. 50-52)

Se trata, entonces, al igual que en Tránsito, de un personaje asediado por acosadores díscolos e inmorales que aparecerían en todas las novelas posteriores de Soledad Acosta. Sus novelas tendrían, dentro del régimen del arte y la economía de la literatura (Shell, 2014), entre muchas de sus posibles labores morales, la de mostrarles a otras mujeres el peligro al que podían enfrentarse y el camino para salir de él. Con matices y muchas diferencias, personajes masculinos engañosos aparecerían después, o al mismo tiempo, en novelas como Doña Jerónima, Constancia y Laura, aunque no necesariamente fueran como Basilio y estuvieran detrás de las ñapangas; algunos parecían buenos partidos para un matrimonio, como era el caso del personaje masculino en Laura, un extranjero embaucador de la ingenua heroína.

Pero la ñapanga, en la novelística de Soledad Acosta también podía ser un personaje redimido. Es el caso de Clarissa, la hermana de la protagonista Lucía, en *Una holandesa en América*. Al principio de la novela, se encuentra en un conflicto frontal con su padre, quien la habría convertido en su sirvienta personal; con la llegada de Lucía a la hacienda en la que vivían, Clarissa abandona el hogar de la mano de unos cómicos con quienes termina convirtiéndose en vergonzante, una mujer despreciada por la sociedad del momento, que está a punto de vivir de la caridad ajena.

El personaje debió generarle problemas dramáticos a su autora Soledad Acosta; sin embargo, al final Lucía, convertida en una próspera hacendada y con la ayuda de su amiga intelectual Mercedes, termina consiguiéndole un empleo como costurera en la capital. Es decir, Clarissa pudo haberse redimido a partir de asumir un trabajo decente que le proporcionaría el sustento para no tener que vivir de la caridad ajena. Es probable que ningún escritor y ninguna escritora del siglo XIX, al menos en Colombia, se haya preguntado de forma tan sistemática por el lugar que podía y debía ocupar la mujer en el proyecto de nación que se estarían configurando los regeneradores para el final del siglo XIX e inicios del siglo XX.

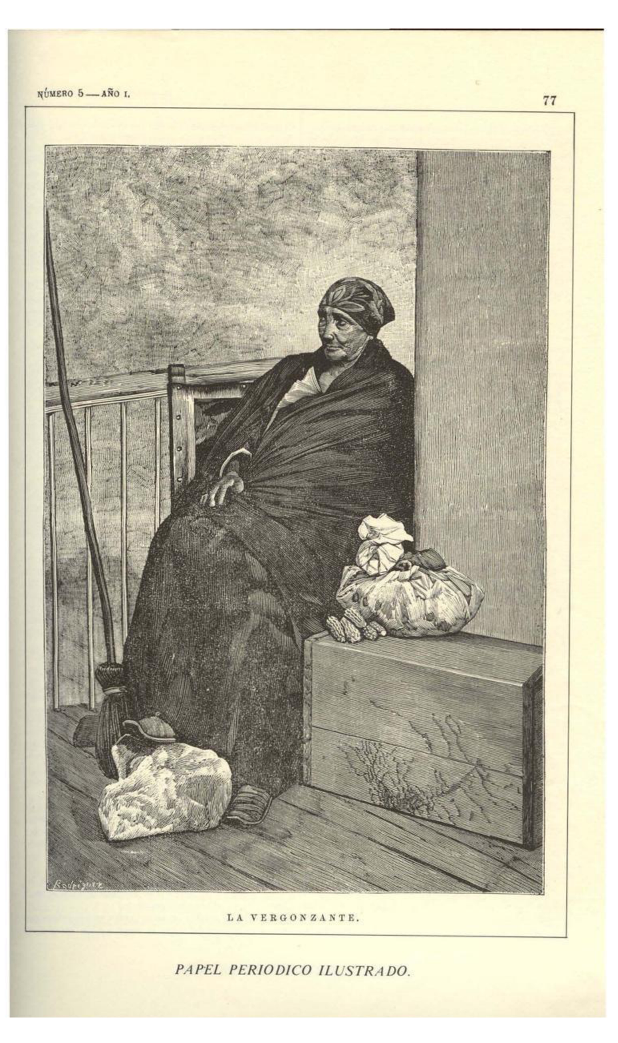
11.5 Las vergonzantes

11.5.1 Del papel periódico ilustrado: vanguardia gráfica y reacción conservadora

En el número 5, del primer año de publicación de *El papel periódico ilustrado*, apareció el grabado de Antonio Rodríguez denominado La vergonzante (ver Figura 3). Se trataba de un personaje femenino en un primer plano muy propio del realismo ruso o francés. La imaginación podría hacer creer que, en el periódico, podría haberse publicado un texto que le diera vuelo realista al personaje, que contara las peripecias para que hubiera terminado en el estado de indigencia en el que se encontraba.

Figura 3

"La vergonzante"



Fuente: Papel Periódico Ilustrado, Año I, N.º 5, 15 de noviembre de 1881.

Sin embargo, el texto que lo acompaña en el número es bastante reaccionario. Propone que es una necesidad imperante volver a poner en su sitio, o en su quicio, a esa mujer que circula libremente por las ciudades colombianas. Veamos lo que propone su autor Juan de Dios Carrasquilla:

> A donde quiera que encaminemos nuestros pasos, hemos de tropezar seguramente con la Vergonzante, enseñando su flaca y estropeada humanidad, envuelta en sucia y rota vestimenta, ya transitando, merced á la garantía de libre circulación é industria, ya en los templos, decidida más por el culto del dios Morfeo que por el culto del Dios verdadero, ó acantonada en el quicio de una puerta, con su envoltorio de ordenanza al lado, bostezando incesantemente y en la tarea de pasar por las armas, vulgo uñas, á los zoológicos insectos comunistas que la tienen sacrificada (pues no hay enemigo pequeño), y cosa rara, aquella mujer, mientras más pesada sea la carga de fatalidad que lleva encima, ménos riesgo tiene de salirse de quicio.
>
> En sus amargos días de prueba (en los cuales nada puede probar, excepto su ineptitud), se dedica á la inocentísima faena, según dicen, de matar el tiempo; necio engaño, él es quien nos mata a todos irremisiblemente.
>
> Trabajoso será el decir á ustedes cuál es su oficio favorito; ella se ocupa de todo y no se ocupa en nada; está en ejercicio de uno de los fuertes y penosos trabajos para una persona delicada y decente: del trabajo de pedir.
>
> Pedir para conservar la vida es casi tanto heroísmo como dejarse morir de hambre.
>
> Cuán espantoso debe ser, para la generalidad de estas pobres señoras, nacidas en el seno de una familia noble y acomodada, arrulladas en dorada cuna y envueltas en pañales de finísimo holan, quedar luego reducidas á la más humillante y triste condición, cual es la de pedir limosna [sic]. (Carrasquilla, 1886, pp. 29-30)

Desde una perspectiva biopolítica y desde el liberalismo decimonónico, “La vergonzante” representa una afrenta a lo que los conservadores regeneradores considerarían un buen gobierno. Se trata de una mujer que “se les habría salido de las manos” al gobierno liberal de ese momento, que ya estaba en sus últimos momentos de hegemonía. Quizás la interpelación más directa a la política de Estado tiene que ver con la “libre circulación” del personaje.

Pero, además, su presencia en las calles sería consecuencia de uno de los fenómenos que más les servía a los conservadores del Partido Nacional y de la Regeneración para justificar una transformación del Estado: abogaban por un gobierno fuerte, centralista y republicano que terminara con la secuencia de guerras del régimen liberal. La vergonzante podría ser una viuda, una huérfana o una mujer que habría perdido a sus hijos y se habría quedado sin el apoyo de los hombres que habrían muerto en la guerra o estarían en el exilio. La guerra de los

regímenes liberales constituía la representación más acabada de la barbarie en el fin de siglo colombiano.

11.6 La normalista que se transforma en Flor de fango

La mejor representación de la Vergonzante, la más completa, no la logra, sin embargo, ninguno de los escritores conservadores, y ni siquiera Soledad Acosta logra narrarla en una aventura completa que le hiciera honores a la imagen realista del grabado de Antonio Rodríguez. Quien se atreve a seguirla en una aventura completa es José María Vargas Vila. Su personaje Luisa García pasa de ser la intelectual tutora de los hijos de un hacendado, a la maestra de escuela acosada por el cura del pueblo. La consecuencia de este suceso sería la persecución de los poderes conservadores que la llevarían a pedir en la calle antes de someterse al poder de la iglesia y de los conservadores. Sobre ella recaería todo el poder biopolítico de los hospicios que no sólo querían sanar el cuerpo, sino también el alma. Luisa prefiere morir antes de someterse a semejante poder. Vargas Vila lo narra con detalle, casi con saña. Sabe que su personaje constituye un ataque frontal al poder que se estaba erigiendo:

> Su cabellera, aquella cabellera opulenta y triunfal, que semejaba la cimera de sombras sobre su frente pálida, cortada había sido y rasada a raíz del cráneo, el que, azuloso, blancuzco semejaba una selva recién talada por el fuego;
>
> sus labios exangües; sus facciones modeladas ya por el dedo de la muerte para el gran gesto trágico, y, en la expresión del rostro todo, impreso el grande espanto de la vida, el supremo horror al Destino, al Ciego Irreductible;
>
> al llegar el sacerdote, a la orilla del lecho, la llamó: Luisa abrió los ojos;
>
> el anciano en actitud hierática, deslumbrante, erecto, con algo de espectral y de terrible, tenía la hostia en las manos, y la alzaba temblorosa, más como una amenaza que como un perdón;
>
> con voz fuerte, solemne, se dirigió a la enferma.
>
> −Dios viene a visitaros− le dijo−; pero antes es necesario hacer digna de recibirlo a vuestra alma pecadora, limpia por el arrepentimiento del limo del pecado;
>
> ¿os arrepentís de todas vuestras faltas? ¿pedís perdón a Dios, y al mundo, de todos vuestros escándalos? ¿pedís perdón a la Iglesia, y al sacerdote, a quien calumniasteis? ¿declaráis falsa la horrible acusación?
>
> ¡Valor, hija mía, valor! –añadió, viendo que los labios de Luisa se agitaban como para hablar;
>
> ella se levantó, apoyándose sobre un codo, mirando fijamente al sacerdote, y a la multitud que, de rodillas, esperaba la confesión salvadora;

el conocimiento de lo que hacía en aquella emboscada aleve, vino a su mente; enrojecieron sus mejillas lívidas; se hincharon las venas de su cuello, casi transparente, y con voz ronca, nerviosa, lenta, dijo:

– ¿Yo? ¿habláis conmigo? yo no tengo de qué arrepentirme; yo no he hecho mal a nadie, yo no he escandalizado, no he calumniado, no he mentido: ¡soy virgen soy inocente!

el sacerdote vaciló.

–¡Mujer! ¡Satanás os tienta! confesad que habéis pecado, que habéis escandalizado, que habéis calumniado.

–¡Mentís! –exclamó Luisa, sacando casi fuera del lecho su gusto de espectro su rostro cadavérico… (Vargas Vila, 2004, pp. 267-268)

La Vergonzante era entonces disputada por las distintas fuerzas del régimen del arte. En el régimen ético era indiscutible su lugar, pero en el régimen poético y en el estético había grandes diferencias: solo un intelectual crítico frontal del régimen se atrevió a narrar con detalle una aventura así: a percibirla como una licencia en el régimen estético y a ponerla en un lugar protagónico en el régimen poético.

11.7 Clarissa y Valentina: las vergonzantes en tercer plano

Los conservadores, alineados con el proyecto de la regeneración, ni siquiera la narrarían, le darían una muerte cristiana o la pondrían en un segundo plano, como en el caso de Soledad Acosta, quien la narra en un segundo plano con Clarissa, como ya adelantamos, o la pondría aún más lejos de la trama principal, como un personaje indeseable en la novela inédita *Elisa o los corazones solitarios* (Acosta de Samper, 1876)[4]: Su nombre es Valentina y es la madre perdida de Elisa, la protagonista. Es la vergonzante, que sobrevive con una pequeña pensión que le entregan a cambio de alejarse de su hija. El tema principal de la novela es una osadía de Acosta, si la comparamos con las narraciones de personajes virtuosos como María o la Tránisto de De Silvestre, ya mencionada. Se trata de la mujer infiel que es repudiada por la sociedad y aparece en la vida de su hija para evitar que repita la historia:

Ya la aguardaban porque encontró las puertas abiertas y al entrar al salón la salió a abrazar una mujer pobremente vestida, con la tez ajada, las manos duras, la voz alta y los modales vulgares y toscos.

¡Esta era su madre! Después de los primeros abrazos, que podrían haber sido tiernos y no fueron sino fríos por parte de ella y embarazados por la de Valentina, Elisa se sentó en un sofá a su lado abochornada y sin saber cómo empezar la conversación. No hay nada que rechace tanto la simpatía como la

[4]Aunque la novela está disponible en manuscrito en la Biblioteca Soledad Acosta de Samper (https://soledadacosta.uniandes.edu.co), agradecemos a Carolina Alzate por permitirnos conocer su edición de 2009 que aún no se ha publicado.

vulgaridad. La mujer educada con finura huye de la vulgaridad con más horror que del crimen mismo. Confieso que esto es una gran falta y un error de lesa humanidad, pero así es la naturaleza humana y aunque sea yerro es la verdad y la reconozco como un hecho psicológico.

- Eres bella, Elisa -dijo Valentina mirando a su hija con los ojos húmedos-, y te pareces a tu padre. Yo también fui hermosa, pero era otro tipo.

Elisa no contestó.

-Te he mandado llamar -añadió la madre- a pesar de que con ello falto a una promesa que hice para poder recibir la corta pensión que se me pasa.

- ¿Qué promesa? -preguntó Elisa.

-La de no tener ninguna comunicación contigo ni de palabra ni por escrito.

- ¿Quién madre mía, pudo arrancarle una promesa tan cruel?

-No era cruel, sino justa, contestó ella. Yo había faltado a mis deberes como esposa y como madre y debía sufrir las consecuencias.

Elisa se sosegó y bajó los ojos. Algo de esto había adivinado, pero le dolía que su madre lo confesara. (Acosta de Samper, 1876, p. 75)

La presencia de Valentina ya no era necesaria en la trama de la novela. Elisa aprendería la lección moral y terminaría en un autoexilio al que solo llegaría una amiga religiosa para servir de puente con el narrador, elegido para contar la historia, el pseudónimo y personaje Aldebarán. Soledad Acosta haría así su aporte en la representación de la vergonzante, que constituiría, en temática, percepción-mimesis y creación, una de las metáforas más importantes para el régimen del arte y la economía de la literatura al final del siglo XIX en Colombia.

11.8 Conclusiones

La representación metafórica de un proyecto de nación fue un feliz hallazgo de Sommer (2009), posterior a los estudios de la nación y el nacionalismo de Anderson (1993). Sin embargo, es posible que los actuales horizontes de comprensión permitan plantear una comprensión más diversa. María es una especie de monolito que recoge una única representación de la nación y lo nacional; a su alrededor y a la sombra estaría la constelación de representaciones olvidadas o soslayadas por la historia y la memoria.

Aun cuando la intelectual, la ñapanga y la vergonzante no recogen la totalidad de representaciones posibles de las habitantes de la nación, sí se acercan a la diversidad de mujeres que negociaban con los poderes al final de siglo, al menos en representaciones literarias propias del régimen del arte y la economía de la

literatura que se erigieron para la república centralista que se consagró en la Constitución de 1886.

Es muy probable que todavía queden muchas representaciones por encontrar al pasar más profundamente el cepillo a contrapelo por la historia.

Referencias

Acosta de Samper, S. (1876). *Elisa o los corazones solitarios* [Novela inédita]. Biblioteca Nacional de Colombia.

Acosta de Samper, S. (1988). *Una holandesa en América.* Bethencourt e hijos.

Acosta de Samper, S. (2004). Dolores. En *Novelas y cuadros de la vida suramericana* (pp. 1-72). Biblioteca Nacional de Colombia.

Alzate, C. (2015). *Soledad Acosta de Samper y el discurso letrado de género, 1853-1881*. Iberoamérica Vervuert.

Anderson, B. (1993). *Las comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo* (E. Suárez, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Carrasquilla, F. (1886). *Tipos de Bogotá.* Fernando Pontón.

Centro Virtual Isaacs. (2017, 20 de noviembre). Adelaida Fernández y Ángela Patricia Castro en el IX Simposio Internacional Jorge Isaacs [Video]. You Tube. https://www.youtube.com/watch?v=JoycDdu0ETo

Comisión Corográfica Sponsor & Paz, MM. (1853) Llapangas, Provincia de Popayán. Cauca Colombia, 1853 [Fotografía]. Biblioteca del Congreso de Estados Unidos, https://www.loc.gov/item/2021670073/

De Silvestre, L. S. (1936). *Tránsito.* Minerva.

Escobar, S. (2009). Manuela, By Eugenio Díaz Castro, The Novel About the Colombian Foundational Impasse [Tesis doctoral, Universidad de Michigan]. Archivo digital. https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/62410/sescobar_1.pdf?sequence=1

González, J. C. (2015). Vargas Vila, intelectual. *Revista Iberoamericana, LXXXI*(252), 805-826. https://doi.org/10.5195/REVIBEROAMER.2015.7311

Navia, C. (2005). María, una lectura desde los subalternos. *Poligramas,* 23, 31-54. https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/2914

Navia, C. (2016). Protagonistas de Soledad Acosta, señas de resistencias femeninas. En C. Alzate, I. Corpas (Comp.), Voces diversas. Nuevas lecturas de Soledad Acosta de Samper (pp. 175-193). Instituto Caro y Cuervo.

Rancière, J. (2005). *Las políticas estéticas* (M. Arranz, Trad.). Unversitat Autónoma de Barcelona.

Rancière, J. (2009). *El reparto de lo sensible*. LOM.

Rancière, J. (2013). *Aiesthesis*. (H. Pons, Trad.). Bordes Manantial.

Rodríguez, J. (2017). La disputa por la virtud del cuerpo, en Flor de fango, de Vargas Vila. En A. Prieto, A. Uscátegui y E. Lasso (coord.), *Cuerpos y fisuras. Miradas a la literatura latinoamericana* (pp. 141-156). Editorial Unimar.

Rodríguez, J., Gutiérrez, R., Escovar, E. y Santa, E. (colaboradores). (1881, noviembre). La vergonzante [Imagen]. *Papel Periódico Ilustrado, I*(5). https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/371

Sánchez, J. y Piedras, P. (2011). A propósito de Walter Benjamin. Nueva traducción y guía de lectura de las "Tesis de la filosofía de la historia" de Walter Benjamin. Duererías. Analecta Philosophiae (2.ª época), 111-143. http://guindo.pntic.mec.es/~ssag0007/sumario.htm

Shell, M. (2014). *La economía de la literatura*. Fondo de Cultura Económica.

Sommer, D. (2004). *Ficciones fundacionales: las novelas nacionales de América Latina* (J. Urbina y A. Pérez, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Vargas Vila, J. M. (2004). *Flor de fango*. Panamericana Editorial.

Capítulo 12.
Práctica pedagógica inclusiva: el saber pedagógico en la diversidad funcional desde la educación inclusiva

Cruz Stella Izquierdo García[1]

Cítese como: Izquierdo-García, C. S. (2023). Práctica pedagógica inclusiva: el saber pedagógico en la diversidad funcional desde la educación inclusiva. En O. O. Valverde-Riascos (comp.), *Hacia una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente* (pp. 140-149). Editorial UNIMAR. https://doi.org/10.31948/editorialunimar.206.c324

12.1 Introducción

La pedagogía ha recorrido un largo trasegar en su configuración epistémica, desde las nociones que la definen etimológicamente (derivada del griego "paidos": niño, "gogía": conducción), hasta las distintas tradiciones, como la Francófona en la cual la pedagogía se constituye como parte de las ciencias de la educación; en la tradición Alemana, la pedagogía se centra en la formación; en la tradición angloamericana, la pedagogía se direcciona en torno al currículo y al aprendizaje; y en Latinoamérica, la pedagogía se concibe desde una perspectiva crítica (por ejemplo, la pedagogía de la liberación). Es importante resaltar que, la pedagogía se ha enmarcado en al menos cinco tendencias diferenciadas entre sí, la pedagogía como ciencia de la educación; como el arte de enseñar (didáctica); la pedagogía como reflexión sobre la educación; como un conjunto de ciencias de la educación, y como saber pedagógico. Teniendo en cuenta lo anterior, se concibe la pedagogía como un concepto polisémico, con variadas connotaciones y en continúa construcción (Zuluaga et al., 2003).

Es así como hasta la actualidad, diferentes autores continúan realizando planteamientos al respecto de este constructo teórico. Desde un campo discursivo se piensa la pedagogía como praxis, la cual se constituye por el encuentro entre el saber pedagógico y la práctica pedagógica, expresada a través de las prácticas discursivas de los maestros, como lo ha planteado Zuluaga (como se citó en Marroquín et al., 2018), quien define la pedagogía así:

[1]Estudiante de Doctorado en Pedagogía, Universidad Mariana; psicóloga. Correo electrónico: cruzst.izquierdo@umariana.edu.co

> 'La disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas'; reitera que 'la pedagogía es historiada como un discurso acerca de la enseñanza y a la vez, como una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso'. (p. 213)

Por su parte, Flórez (2005) considera a la pedagogía como "disciplina, relacionada a un saber teórico-práctico producto de la reflexión sobre las experiencias pedagógicas" (p. 34). Por otro lado, Guanipa (2008) resalta que la pedagogía se integra y se apoya en los aportes de otras disciplinas de carácter social como la sociología, la lingüística o la psicología, las cuales contribuyen a explicar el fenómeno educativo, configurando un horizonte conceptual que complementa y enriquece la reflexión pedagógica. Desde una visión crítica, Torres (2014) plantea que, la pedagogía es una práctica política y ética, en la cual interactúan el conocimiento, las experiencias pedagógicas, los saberes y el contexto sociohistórico de los agentes educativos vinculados, desde una perspectiva emancipadora y transformadora.

En este orden de ideas, en la investigación doctoral que se adelanta, se busca reflexionar sobre la práctica pedagógica de los maestros en relación con las prácticas de evaluación de los niños, niñas y adolescentes funcionalmente diversos, a través de la resignificación del Proyecto Educativo Institucional –PEI– y del Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes –SIEE–, teniendo en cuenta las orientaciones desde la educación inclusiva, que generen condiciones de posibilidad para el desarrollo de un PEI y de un SIEE inclusivos; además, se facilite la configuración de una pedagogía de la diversidad funcional mediante la reflexión y el análisis en el ejercicio investigativo, aportando, de esta manera, una nueva comprensión a la epistemología pedagógica, que logre impactar en las políticas públicas para la educación inclusiva a nivel regional y nacional.

Por lo tanto, el problema objeto de revisión es la educación inclusiva vinculada al concepto de inclusión en el contexto escolar, proceso por el cual se posibilita el acceso a la escuela de los niños, niñas y adolescentes sin ningún tipo de exclusión, considerando formas adecuadas que permitan responder a la diversidad de los estudiantes, aspecto cada vez más visible en el ámbito escolar, por consiguiente, la inclusión se considera un elemento esencial en la realidad actual de la escuela.

En el presente ensayo, inicialmente se exponen algunos referentes teóricos que dan cuenta de la importancia de la educación inclusiva, mediante los cuales se realiza un acercamiento a la comprensión del concepto de diversidad funcional, la participación de los agentes educativos en relación con la práctica pedagógica y el saber pedagógico, permitiendo dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cómo se configura la práctica pedagógica inclusiva desde los referentes teóricos de la educación inclusiva, teniendo en cuenta la experiencia reflexiva de los agentes educativos vinculados? Para responder a esta pregunta, se abordan también algunos planteamientos sobre la práctica pedagógica inclusiva con respecto a las concepciones de los maestros, estudiantes y familia. En este caso, los agentes

educativos que se tienen en cuenta son principalmente los maestros, como dinamizadores de la práctica pedagógica; los estudiantes, como agentes activos del proceso de aprendizaje; la familia, por considerarse el grupo primario de vinculación psicosocial; las prácticas institucionales, como vías directas para la resignificación de lineamientos pedagógicos; las prácticas de evaluación formativa, como estrategias esenciales en la consecución de una educación inclusiva, y el contexto, como escenario en el cual se desarrollan las actuaciones de los agentes educativos.

Lo anterior posibilita la reflexión sobre las prácticas vivenciales que llegan a configurar el saber pedagógico como fundamento de la práctica docente, en la cual confluyen aspectos teóricos y experiencias pedagógicas de la historia personal y laboral del sujeto docente, que le permiten deconstruir, construir y reconstruir su práctica pedagógica (Sánchez-Amaya y González-Melo, 2016). Por consiguiente, en el presente ensayo se tendrán en cuenta algunos referentes teóricos de la educación inclusiva, a partir de los cuales se realizan planteamientos argumentativos sobre la configuración de la práctica pedagógica y su articulación con el saber pedagógico, en relación con los agentes educativos vinculados, que permitan el acercamiento a algunas orientaciones propositivas sobre una práctica pedagógica inclusiva desde la cual se pueda pensar un nuevo proyecto de escuela desde una perspectiva respetuosa de las diferencias y desde un enfoque de equidad y de derechos.

12.2 Desarrollo

La comprensión de la educación inclusiva se ha dado a partir de referentes teóricos que se basan en la importancia de los conceptos de inclusión, equidad, diferencia y diversidad para la escuela, los cuales se relacionan y se complementan. En función de lo anterior, Ainscow y Booth (2011) proponen el fortalecimiento de las escuelas inclusivas a través de un marco de valores, que explica desde un referente ético de elementos constitutivos. Estos valores se vinculan al quehacer del maestro desde su propia vivencia, fundamentando su saber pedagógico al respecto de este referente ético. En este marco axiológico, se resaltan los valores inclusivos de la igualdad, la participación, la comunidad, la sostenibilidad y el respeto a la diversidad como los más pertinentes en la contribución del desarrollo de la escuela inclusiva (Ainscow y Booth, 2011).

En este sentido, el valor de la igualdad se relaciona con el enfoque de los derechos humanos, que vincula al concepto de equidad como un valor inclusivo, el cual permite entender que todas las personas se encuentran en igualdad de derechos, pero que a la vez se deben tener en cuenta sus diferencias (Cobeñas y Grimaldi, 2018). Por lo tanto, la igualdad y la equidad son principios rectores en el desarrollo de la escuela inclusiva. De la misma manera, la participación se concibe como un valor inclusivo relevante, por medio del cual se entiende la necesidad de que la comunidad se involucre en el desarrollo de la educación inclusiva, logrando

un sentido colectivo de identidad (Ainscow y Booth, 2011), en el cual se comprenda el pluralismo como una forma de ejercer el derecho a ser diferentes (Arnáiz, 2004).

Con relación a lo anterior, la comunidad (como valor inclusivo), desde una perspectiva de lo colectivo, fortalece el trabajo participativo orientado a propósitos comunes que permiten reconocer la interdependencia entre la escuela inclusiva y su entorno (Ainscow y Booth, 2011), por lo tanto, la educación inclusiva se configura como una práctica pedagógica que trasciende la gestión en el aula, ya que se considera "un proceso de interacción social entre sujetos educadores, educandos y saberes" (Marroquín et al., 2018, p. 244), es decir, que la práctica pedagógica se concibe como una práctica social que se proyecta hacia afuera, desde el aula, a la escuela y desde la escuela a la comunidad, "donde se articulan las expectativas, creencias, sentimientos, conocimientos y saberes" (Marroquín et al., 2018, p. 244).

Es así como el concepto de comunidad ha sido considerado un elemento clave en el desarrollo de la educación inclusiva, con autores como Stainback, S. y Stainback, W. (1999), que enfatizan en la posibilidad de crear una cultura de colaboración mutua entre los distintos agentes educativos, el entorno y la sociedad. En este mismo sentido, el respeto a la diversidad se concibe como uno de los valores inclusivos más importantes, entendiendo que la diversidad es una condición inherente a todos los seres humanos, por lo tanto, no debería implicar discriminación. Este valor permite precisamente reconocer y respetar las diferencias; configurándose entonces la diversidad en un elemento constitutivo de la educación inclusiva, y la atención educativa de la diversidad en uno de sus principales objetivos. Así, la diversidad se integra a las experiencias vivenciadas y a las reflexiones que hace el maestro, especificándose un saber pedagógico en torno a la atención educativa de la diversidad. Teniendo en cuenta esta perspectiva, Cornejo (2017) amplía su comprensión y plantea que la atención a la diversidad busca principalmente evitar que las diferencias que identifican a los seres humanos se conviertan en desigualdades.

En este orden de ideas, el saber pedagógico, que surge a partir de las prácticas inclusivas en la escuela, es un insumo fundamental para entender cómo se está configurando realmente la educación inclusiva en los contextos escolares, que se da a partir de la reflexión del maestro sobre su saber hacer al respecto de la inclusión. En este caso, el saber pedagógico se hace visible y se materializa en la práctica inclusiva, que se asocia a la práctica docente y que tiene como núcleo básico la relación pedagógica educando-educador, en consonancia con las prácticas de enseñanza cuyo centro es la didáctica. Sin embargo, la idea es lograr que la educación inclusiva se configure como una práctica pedagógica, constructo que va más allá de lo instrumental, ya que implica el desarrollo de una práctica discursiva del maestro y demás agentes intervinientes que piensan y reflexionan sobre la inclusión y la atención a la diversidad desde la escuela.

Ahora bien, teniendo en cuenta que la educación inclusiva pone en marcha cambios consensuados que puedan mantenerse a largo plazo, la sostenibilidad surge entonces como un valor inclusivo importante (Ainscow y Booth, 2011), puesto que evita que dichos cambios funcionen como acciones aisladas y transitorias; de este modo, se plantea que los cambios respecto a la educación inclusiva pueden ser sostenibles, en la medida en que se integren al Proyecto Educativo Institucional –PEI– y a la cultura escolar, además de asimilar el concepto de educación inclusiva al constructo de práctica pedagógica inclusiva, con la vinculación de nuevas formas de relación pedagógica, sin dejar de lado el hecho de que la práctica pedagógica abarca las prácticas: educativa, docente, de enseñanza, evaluativa y formativa; brindando un panorama amplio para la reflexión e indagación del objeto de estudio de investigación, en este caso, es la educación inclusiva.

Es importante resaltar que, el marco axiológico propuesto por Ainscow y Booth (2011) fundamenta el concepto de educación inclusiva; desde este punto de vista, el componente ético se convierte en el planteamiento central para la atención educativa de la diversidad, resignificando el saber pedagógico en función de la reflexión sobre la experiencia relacionada a la ética en el proceso y en el discurso pedagógico, elementos que se establecen como punto de partida para la articulación del saber pedagógico con la práctica pedagógica inclusiva.

En este orden de ideas, Arnáiz (1996), desde la década de los noventa, considera la relevancia de los planteamientos éticos en la Educación Inclusiva, vislumbrando la importancia de pensar un modelo de escuela para todos, que tenga en cuenta los valores de participación y equidad; que fortalezca la integración escolar permitiendo así que los/as estudiantes se incorporen al sistema regular de educación, sin ninguna clase de exclusión. Sin embargo, en este punto, Arnáiz (1996) advierte que la integración escolar no se debe entender como el paso de la escuela especial a la regular; entonces, es la educación Inclusiva la que llega a mediar en esta transición, incorporándose al contexto escolar; lo que conlleva a cambios en la organización estructural de la escuela: en la filosofía institucional, en el currículo, en las prácticas de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación y en las políticas institucionales.

En relación con lo anterior, la educación inclusiva como práctica pedagógica se vincula a distintos agentes educativos involucrados en el proceso pedagógico, tales como el maestro, la enseñanza, la institución, el educando y el aprendizaje. Sin embargo, la educación inclusiva tiene en cuenta también al saber pedagógico que se configura a partir de las prácticas experienciales de los agentes educativos, especialmente del maestro. Por lo cual se encuentra relacionada al concepto de praxis, entendida como el encuentro entre la práctica pedagógica y el saber pedagógico, constructos dialécticamente relacionados que se constituyen desde la práctica discursiva y desde las experiencias vivenciadas, estableciendo una relación dialógica en la medida en que un constructo se define a través del otro,

configurando un entramado de interrelaciones que actúan en el campo discursivo de la pedagogía.

Por otro lado, es importante destacar que, el discurso sobre la educación inclusiva se genera a partir de la convicción y de la necesidad de un nuevo pensamiento pedagógico que reconozca la diversidad y la equidad en las realidades escolares (Cornejo, 2017). Considerando lo anterior, Skliar (2015), en sus estudios sobre la pedagogía de las diferencias, propone algunos aspectos éticos alrededor de lo que significa la inclusión, planteando: “es primero una responsabilidad universal en relación al otro, una ley mayúscula que se expresa como preocupación ante cualquier otro, sea este discapacitado o no” (p. 41). Considerando este punto de vista, el autor comprende la inclusión desde la idea de la “apertura hacia la existencia del otro” (p. 42), es decir, desde la lógica del reconocimiento real de ese otro y del reconocimiento de sus diferencias que se reflejan en la singularidad de cada niño, niña, o joven en la escuela (Skliar, 2015).

De este modo, los anteriores planteamientos se relacionan con lo propuesto por Ainscow y Booth (2011) en cuanto al componente ético de la inclusión que se constituye como marco de referencia para el desarrollo de la educación inclusiva. En este sentido, la atención educativa a la diversidad, en los contextos escolares, implica cambios que se deben trasladar a una práctica pedagógica asociada al reconocimiento auténtico de la diversidad presente en el alumnado (Cornejo, 2017). Al respecto, se considera que el concepto de diferencia se debe alejar de categorizaciones excluyentes, que la ubican en dualidades de inferioridad o superioridad, normalidad o anormalidad, comprendiendo que la diferencia simplemente connota lo diverso (Skliar, 2015).

A partir de lo anterior, es necesario detenerse en la significación que ha tenido el concepto de diferencia, entendido como defecto, deficiencia, discapacidad, hasta llegar al concepto de diversidad funcional, que se deriva de un discurso alternativo y crítico, gestado dentro del propio colectivo de personas con discapacidad; inició en Estados Unidos (entre finales de la década de los sesenta e inicios de la década de los 70) y se fundamentó en la filosofía de la vida independiente (Carbonell, 2019), que en dicho contexto histórico se configura como un movimiento de lucha por los derechos de las personas con discapacidad, de ejercer el poder de decisión sobre su propia existencia y la posibilidad de participar activamente en la vida de su comunidad (inclusión social), bajo los principios éticos de igualdad de oportunidades y no discriminación.

El concepto de la diversidad funcional se difunde a partir de la comunidad virtual del Movimiento por una Vida Independiente, que se creó en España en el 2001, dando paso a la realización de foros y congresos al respecto. Este movimiento que ha sido clave para la promulgación de la normatividad relacionada con los derechos de las personas funcionalmente diversas, no únicamente en España o

Europa, también en Latinoamérica y, por supuesto, en Colombia. En este sentido, el concepto de diversidad funcional ya no se inscribe en el déficit, señala que cada persona incorpora un modo particular y propio de funcionamiento físico, psíquico y sensorial, tomando fuerza la idea de un funcionamiento diferente (Romañach y Palacios, 2008). Esta concepción se fundamenta desde el modelo de la diversidad planteado por Romañach y Palacios (2008), el cual se propone como un modelo alternativo que comprende la diferencia no como desigualdad. Lo que representa múltiples posibilidades para fortalecer la atención educativa a la diversidad funcional a través de la resignificación del accionar pedagógico (Romañach y Palacios, 2008). Por lo tanto, es un imperativo, desde la diversidad,

> pensar la práctica investigativa (…) y pedagógica como constitutivos del saber pedagógico del maestro (…), quien como sujeto del saber pedagógico asume los saberes en el aula en torno a sus propias experiencias y percepciones de la realidad educativa y cultural, desde sus conocimientos institucionales, prácticas interculturales con las cuales es capaz de reflexionar y transformar su quehacer cotidiano. (Valverde, 2021, p. 78)

Lo anterior se estructura desde el concepto de praxis, entendida así: "el resultado de la flexión de la práctica pedagógica tanto desde el diálogo fecundo entre sus protagonistas, y desde los discursos que la problematizan, con la intencionalidad de transformarla y, en consecuencia, transformar a los propios y sus realidades" (Castaño y Fonseca, como se citó en Marroquín et al., 2018, p. 196).

Al respecto, el maestro enuncia el discurso como resultado de la reflexión sobre la experiencia pedagógica de la inclusión y de la diversidad en la escuela (saber pedagógico), facilitando una ruta para llegar a fundamentar una práctica pedagógica inclusiva, cuyo interés se centre en el ser y en su dignidad humana, lo cual permite visibilizar y fortalecer los principios de participación y equidad en sociedades cada vez más excluyentes. En este sentido, la práctica pedagógica como praxis pedagógica asume aportes de la pedagogía crítica, que inspira propuestas de concienciación del quehacer educativo y del profesor como agente transformador (Valverde, 2021).

Con relación a lo anterior, es relevante indagar la percepción de los agentes educativos (particularmente la reflexión del maestro) sobre lo que implica la práctica pedagógica inclusiva, puesto que va más allá de adecuaciones en el aula y de la flexibilidad en los lineamientos escolares; es una noción metodológica amplia que se inserta en un campo discursivo que tiene en cuenta aspectos importantes como las políticas públicas inclusivas y los lineamientos institucionales. En el caso de los maestros, la percepción sobre la práctica pedagógica inclusiva se orienta a una sentida necesidad de fortalecer las competencias específicas y de formación que poseen al respecto de la atención educativa de la diversidad funcional (Muñoz, 2021); sin embargo, su experiencia reflexiva les ha permitido participar

del desarrollo de la educación inclusiva en los contextos escolares; por lo tanto, gracias a su saber pedagógico, el maestro ha recobrado y recuperado “el nivel que le pertenece como trabajador de la cultura” (Marroquín et al., 2018, p. 214).

Del mismo modo, es relevante tener en cuenta la percepción del estudiante sobre la práctica pedagógica inclusiva, en este caso, Ciénega et al. (2014) resaltan el hecho de que el/a estudiante se reconoce, enfatizando, en su narrativa, su diferencia y no su deficiencia; lo que abre una línea de acción que implica pensar en experiencias pedagógicas dirigidas a fortalecer, desde etapas tempranas, el desarrollo de competencias socioemocionales y su integración e implicación en el desarrollo de la educación inclusiva, para lograr que los educandos se asuman en la práctica pedagógica inclusiva como agentes de su propia historia.

Es importante comprender también el papel fundamental de la familia como agente educativo, ya que su incidencia y las múltiples relaciones que se tejen a su alrededor pueden percibirse como barreras o facilitadores para la configuración de la práctica pedagógica inclusiva, considerando la importancia de la familia como soporte emocional y social (González et al.,2019); que conlleva una práctica pedagógica que se proyecta hacia afuera, hacia ese entorno en el cual se insertan las familias, que, como sistemas primarios de educación, reproducen –al igual que la escuela– las dinámicas sociales, constituidas algunas veces por las relaciones entre la escuela, la familia y el contexto, lo cual se expresa en la realidad de la práctica pedagógica inclusiva y de los agentes educativos vinculados.

12.3 Conclusiones

Los distintos planteamientos analizados se derivan de variados referentes teóricos sobre la educación inclusiva, destacándose el componente ético en el cual se enmarca la inclusión, a partir de principios y/o valores inclusivos que amplían y profundizan elementos constitutivos para el desarrollo de la educación inclusiva y la atención educativa de la diversidad.

Las personas en situación de diversidad funcional, desde hace varias décadas, han gestado movimientos sociales que en la actualidad enfatizan la búsqueda y el respeto de varios derechos, principalmente la autonomía para vivir de forma independiente, la posibilidad de configurarse como sujetos de derechos, sin ser excluidos de la participación social, sino todo lo contrario, alcanzar la inclusión social en igualdad de oportunidades, en este sentido, se resalta la concepción de la diversidad funcional desde un enfoque de derechos.

El desarrollo de la educación inclusiva implica, en los contextos escolares, modificaciones actitudinales, curriculares y pedagógicas que se derivan en una práctica pedagógica distante de la educación tradicional, y más cercana a una práctica pedagógica inclusiva. En este sentido, la educación inclusiva se convierte en un verdadero desafío, porque exige resignificar la escuela, cambiar y superar los procesos pedagógicos tradicionales, reformular el proyecto educativo desde

la lógica de la diversidad, exigiendo una respuesta educativa pertinente a las dinámicas contemporáneas, por lo tanto, la construcción de proyectos pedagógicos inclusivos necesita del aporte de la investigación para la transformación de las realidades educativas.

La educación Inclusiva está vinculada a distintos agentes educativos, entre los más relevantes se encuentra el sujeto maestro que configura un saber pedagógico sobre la diversidad para fortalecer el desarrollo de la educación inclusiva como práctica pedagógica inclusiva, teniendo en cuenta que, en la caracterización del proceso y del discurso pedagógico, surge el saber pedagógico como fuente de la práctica pedagógica.

Igualmente, se hace necesario pensar en planes de acción desde el ámbito educativo para la sostenibilidad de la educación inclusiva, los cuales deben ser sistémicos y estar interconectados con otros sistemas relevantes de la vida social (vida comunitaria, vivienda, salud, empleo, etc.) para poder generar las sinergias suficientes que permitan mantener un proceso continuado de cambio, logrando propiciar el desarrollo de una cultura inclusiva.

La práctica pedagógica inclusiva se puede considerar como una categoría emergente, ya que implica un proceso de reconstrucción del conocimiento pedagógico como experiencia reflexiva y como eje básico del accionar pedagógico.

Para facilitar la democratización de los conocimientos y la posibilidad de la equidad y la movilidad social, es necesario que la pedagogía adquiera una nueva perspectiva que se oriente principalmente hacia la sociedad, la cultura y la acción política.

Referencias

Arnaíz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero, 27*(2), 25-34.

Arnaíz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad, 7*(2), 25-40.

Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (G. Echeita, Y. Muñoz, C. Simón y M. Sandoval, Trad.; 3.ª ed.). Centro de Estudios de la Educación Inclusiva.

Carbonell, G. (2019). El movimiento de vida independiente en España. *Revista Española de Discapacidad, 7*(2), 201-214. https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.02.12

Ciénega, E., Patiño, O. y Alcántara, A. (2014). Historias escolares de adolescentes con discapacidad: experiencias en torno a la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 8*(2), 103-120. http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/art5.html

Cobeñas, P. y Grimaldi, V. (2018). *Construyendo una educación inclusiva II. Aportes para repensar la enseñanza*. Asociación Azul.

Cornejo, C. (2017). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. *Revista Colombiana de Educación*, (73), 77-96. https://doi.org/10.17227/01203916.73rce75.94

Flórez, R. (2005). Pedagogía del conocimiento (2.ª ed.). McGraw Hill.

González, F. Martín, E. y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 23*(1), 243-263. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153

Guanipa, M. (2008). Guía de estudio. Universidad Rafael Belloso Chacín.

https://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/623

Marroquín, M., Valverde, Y., Rosero, J. y Valverde, O. (2018). *Pensamiento, conocimiento, metacognición y práctica pedagógica. Contribuciones para estudios sobre aprendizaje y enseñanza*. Editorial Unimar.

Muñoz, Y. (2021). Opiniones de los docentes sobre el tratamiento educativo de la diversidad en entornos inclusivos. *Revista de Educación Inclusiva, 14*(1), 265-283.

Romañach, J. y Palacios A. (2008). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios, 2*(2), 37-47. https://www.intersticios.es/article/view/2712

Sánchez, T. y González, H. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educación y educadores, 19*(2), 241-253. https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.2.4

Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Sophia, 11*(1), 33-43. https://www.redalyc.org/pdf/4137/413740751004.pdf

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (P. Manzano, Trad.). Narcea.

Torres, J. (2014). De la democracia al neoliberalismo de la mano del curriculum. *Cuaderno de Pedagogía*, (447), 28-31.

Valverde, O. (2021). Los nuevos desafíos del maestro. En *Paradigmas pedagógicos emergentes. Calidad, política, saber y diversidad en la educación* (pp. 77-98). Astarón.

Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Saenz, J. y Álvarez, A. (2003). *Pedagogía e historia*. Magisterio.

Capítulo 13.

Innovación y práctica pedagógica: una relación esencial en la transformación del quehacer docente

Jeison Alexander González González[1]

Cítese como: González-González, J. A. (2023). Innovación y práctica pedagógica: una relación esencial en la transformación del quehacer docente. En O. O. Valverde-Riascos (comp.), *Hacia una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente* (pp. 150-161). Editorial UNIMAR. https://doi.org/10.31948/editorialunimar.206.c325

13.1 Introducción

La formación docente inicial es un campo que en las últimas décadas se ha ampliado, y crece el interés y la producción académica al respecto, por cuanto se reconoce su importancia para el mejoramiento y transformación de la educación en el ámbito local, regional, nacional e internacional. Solo es posible pensar en un aumento de la calidad educativa si se parte de la base del gremio docente, y esto conlleva directamente a las instituciones y los procesos que se ocupan de la formación profesional de los docentes; en el caso de Colombia, se da en las universidades a nivel de pregrado mediante las facultades de educación, dados los cambios consolidados con la promulgación de la Ley 30 de 1992 y la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación y las directrices y lineamientos allí definidos para la educación superior. En este contexto, desde la experiencia ganada a través de los años como docente e investigador (durante los últimos cinco años 2016-2021).

En el ámbito específico de la educación infantil, se han venido desarrollando una serie de procesos pedagógicos y didácticos que han permitido articular la práctica pedagógica (de carácter formador), la investigación y la innovación, mediante estrategias de trabajo que conllevan el diálogo de saberes, la interdisciplinariedad, el pensamiento reflexivo y la interacción en contextos reales de acción.

En este sentido, en esta ponencia, se pretende dar a conocer, a modo de un texto argumentativo y reflexivo, un conjunto de aprendizajes logrados a través de

[1]Docente tiempo completo, Lic. en Educación Infantil, Facultad de Educación, Universidad Santo Tomas (Bogotá). Correo electrónico: jeison.gonzalez@ustadistancia.edu.co

la experiencia recogida en años de trabajo con varias generaciones de pedagogas y educadoras infantiles en formación inicial, de las cuales ya han sido graduadas tres cohortes en los ámbitos de la Universidad Santo Tomás, desde la Facultad de Educación de la Decanatura de División de Educación Abierta y a Distancia (modalidad mixta: distancia con apoyo de la virtualidad) y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (modalidad presencial).

La primera con sede principal en Bogotá y presencial en 23 departamentos a nivel nacional, a través de sus Centros de Atención Universitaria; la segunda con su ubicación única en Bogotá (con todas sus sedes y facultades distribuidas en varios puntos de la ciudad), esto desde lo que se realiza en la articulación o vinculación entre los espacios académicos de práctica pedagógica y formación en investigación en el ciclo de profundización o profesionalización (VI-X nivel/semestre) del plan de estudios respectivo. En particular, en esta reflexión, el interés se centra en la relación particular y específica entre la innovación y la práctica pedagógica en el contexto del proceso formativo docente.

La innovación en general es un concepto, un proceso y una práctica que originalmente no nace en el campo de la educación, sino que procede de áreas como el diseño, la arquitectura y la ingeniería, que posteriormente pasa a las ciencias sociales en ámbitos como la administración, la economía y el comercio, y que solo en la contemporaneidad (segunda mitad del siglo XX) llegó al ámbito de la educación, con la necesidad de mejorar y elevar la calidad de la misma, de fortalecer las prácticas educativas y pedagógicas, de reconfigurarlas y transformarlas y avanzar en su actualización, en la búsqueda de dar respuestas a los grandes retos de un mundo que se ha transformado velozmente por efecto de los cambios producto de la globalización, la expansión de la tecnología y las redes informáticas y computacionales y, actualmente, por todo el mundo digital y virtual y las múltiples formas que toman las tecnologías (TIC, TAC, TEC), entre otras.

A nivel metodológico, el trabajo desarrollado en estos procesos formativos se orienta por medio de la pedagogía problémica (Ortiz, 2009) y dialogante (Zubiría, 2006), incorporando algunos elementos del pensamiento crítico (Mejía, 2011) y reflexivo en la educación (Carr y Kemmis, 1988; Carr, 1998), que se ponen en acción al interior de los espacios de formación teórica y reflexión sobre la práctica con los que se cuenta para este proceso, los que a su vez se ponen en relación directa con los seminarios y niveles de formación en investigación, conjugando las fases de la consolidación de los proyectos pedagógico-investigativos de las docentes en formación, desde la realización de sus propuestas y apuestas en los ámbitos institucionales donde se llevan a cabo sus prácticas, donde se experimentan y se generan acciones y estrategias de innovación.

En lo que concierne a la línea teórica que fundamenta este proceso, esta se nutre de los aportes tomados de varias perspectivas, entre ellas, el pensamiento problémico (Zeichiner, 1992; 1995), la práctica reflexiva (Schön, 1998; Restrepo,

2003) y el diálogo de saberes (Zemelman, 1992; Martínez, 1990), que permiten consolidar las bases que dan soporte al quehacer formativo con orientación investigativa y práctica. Lo anterior permite continuos ejercicios de innovación educativa, pedagógica y didáctica en los diferentes momentos y niveles del curso del plan de estudios en sus últimos niveles.

Para el desarrollo del propósito argumentativo, y ante todo reflexivo de la ponencia, se genera la siguiente pregunta problematizadora: ¿cómo se da la relación entre innovación y práctica pedagógica para dar lugar a la transformación del quehacer docente desde el ámbito de la formación inicial de licenciados?

13.2 Objetivos

Los propósitos que han orientado la experiencia, plasmada en esta ponencia, cuyo fin es de orden argumentativo y reflexivo entorno al tema la relación entre innovación y práctica pedagógica en la formación inicial docente, están dados por los objetivos del proceso formativo en el que se basa, los cuales se sintetizan a continuación:

- Favorecer el desarrollo de competencias y habilidades investigativas y pedagógicas de las docentes en formación inicial en el campo de la educación infantil.
- Potenciar espacios de encuentro e intercambio que permitan el acercamiento con ámbitos educativos diversos para las infancias para generar proyectos investigativos que emergen de la práctica pedagógica formativa.
- Consolidar el desarrollo de procesos investigativos que, desde la experimentación pedagógica, favorezcan la consecución de la innovación educativa, pedagógica y didáctica.

13.3 Consideraciones teóricas

A continuación, se presenta el conjunto de algunos de los principales referentes de orden teórico que aportan a la definición y fundamentación de las principales categorías de análisis que estructuran esta reflexión, que se construye con base en la experiencia de trabajo y ejercicio docente en el campo de la formación inicial de educadoras y pedagogas para la infancia.

13.3.1 Práctica pedagógica con fines formativos

La práctica pedagógica, en términos de Díaz (1990), se define como: “los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela” (p. 15).

En este sentido, como lo afirman Contreras, M. y Contreras, A. (2012), "vista la práctica pedagógica como una acción dinámica y compleja, ésta debe responder a las necesidades educativas de la sociedad actual" (p. 197).

De este modo, la práctica pedagógica no es estática, única, ni inamovible, está exigida por la realidad sociocultural y el contexto particular en el que se desarrolla. En términos de Contreras, M. y Contreras, M. (2012):

> Es una acción sin leyes impuestas, que determinan una manera única y precisa de alcanzar los objetivos, que diariamente se proponen los docentes durante la jornada de clase con sus educandos; al contrario, es una acción flexible, que permite su adaptación a los acontecimientos cotidianos. (Contreras y Contreras, 2012, p. 210).

En este sentido, la práctica pedagógica, en el ámbito de la formación docente inicial, tiene un lugar primordial para la integración de la apropiación y construcción del saber pedagógico desde la acción, a la vez, el diálogo entre la teoría y la práctica, el pensar y el hacer, la puesta en marcha de los aprendizajes propios de los modelos pedagógicos y los enfoques didácticos mediante la implementación de estrategias, recursos, medios y mediaciones en el intercambio y la interacción directa, en este caso, con niños y niñas en ámbitos reales del ejercicio educativo profesional.

La práctica pedagógica con fines formativos y profesionalizantes tiene la misión fundamental de favorecer y generar las condiciones para la consolidación de las competencias propias del ejercicio docente, que, desde la política pública en el contexto nacional colombiano, comprende tres grandes áreas: enseñar, formar y evaluar (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES], 2017). Por ende, el docente, cuando se enfrenta a las exigencias de la acción práctica, necesita desplegar todas sus habilidades y saberes desarrollados y construidos en el proceso formativo, que requieren de competencias de orden pedagógico, didáctico y curricular. En este sentido, la práctica, en este contexto, es vital para la consolidación de las aptitudes y actitudes que las docentes podrán en marcha en el ámbito profesional y laboral en que se desempeñarán al egresar y recibir el título de licenciatura.

Desde la perspectiva de Messina (s.f), la experiencia es la base fundamental (una categoría central) y validada en el campo educativo para la construcción del saber pedagógico, es decir, una concepción crítica de la relación entre la teoría y la práctica, donde estas se aportan y retroalimentan mutua y recíprocamente, pasando de una posición vertical de predominio de una sobre la otra a una de vínculo horizontal y bidireccional. Por lo tanto, la experiencia emerge como un componente constituyente esencial dentro de la práctica que de los docentes en formación inicial construyen su conocimiento profesional y desarrollan sus habilidades. "De este modo, se establece un vínculo estrecho entre reflexión,

constitución de la profesión docente, formación e investigación, girando todas estas categorías en trono de la construcción de saber pedagógico a partir de la experiencia" (Messina, s.f., p. 1).

Por último, en lo que concierne al proceso de la innovación, la práctica pedagógica se constituye en el nicho privilegiado para que, desde la experimentación, las interacciones, el diálogo, los intercambios, la modelación, la problematización y la sistematización de lo que allí sucede y se vive, desde lo que allí se pone a prueba, tenga lugar la generación de cambios, la creatividad y, por lo tanto, la aparición de nuevas ideas, de nuevas formas de actuar y trabajar, que aporten a su renovación y transformación permanente.

13.3.2 La innovación y sus tipos en el campo de la educación

La innovación educativa es un objetivo relevante para las instituciones de educación superior, en especial para "las instituciones formadoras de profesores, por el impacto que tiene en el sistema educacional de un país" (González y Cruzat, 2019, p. 103).

Desde la perspectiva de estas autoras, la innovación, en el campo de la educación, no ha sido solo un tema, sino ante todo un proceso y una práctica que cobra cada vez más interés, desde mediados del siglo XX, y más notable en la contemporaneidad y la actualidad, es algo evidente en el discurso y las acciones que promueven diversos entes multilaterales como la Unesco, OEI, OCDE entre otros, debido a la necesidad de que la educación pueda generar respuestas pertinentes y creativas frente a las condiciones y exigencias de la sociedad.

> Es imposible entender la innovación como un conjunto de pasos o procesos estables, sino más bien, como una respuesta de la institución educativa ante la transformación constante de la sociedad, la rápida obsolescencia del conocimiento y los problemas asociados a la educación superior. (González y Cruzat, 2019, p. 105).

En este sentido, la innovación educativa no se centra sólo ni exclusivamente en el mejoramiento de los procesos que en su interior atañen al aprendizaje, la enseñanza o las metodologías, sino a la relación entre escuela y sociedad, escuela y cultura, es decir, los condicionamientos y los retos que el medio externo genera a la misión y el quehacer de la institución educativa, por lo tanto, la innovación conlleva pensar y actuar frente a la realidad del quehacer educativo en un momento histórico determinado y en la actualidad teniendo en cuenta tanto los factores internos como externos que involucra.

> La novedad corresponde a modificaciones superficiales o adopción de algún elemento novedoso, sin que ello constituya una ruptura con la tradición. La innovación educativa, en cambio, desde cualquiera de sus enfoques y en

cualquiera de sus niveles, genera modificaciones materiales y simbólicas que permanecen en la cultura institucional. (Moreno, 2000, como se citó en González y Cruzat, 2019, p. 107)

Al mismo tiempo, retomando las ideas de Moreno (2000), se reconocen algunos rasgos característicos propios de la innovación educativa, a saber:

- La innovación no solo implica algo nuevo, sino también prácticas utilizadas anteriormente, aplicadas a nuevas circunstancias o incorporando nuevos elementos. Esto viene a reforzar la idea que la innovación nunca parte de cero.
- La innovación no es un acto sino un proceso, que involucra personas, situaciones e instituciones, articuladas para generar acciones estructuradas y orientadas a producir cambios.
- La innovación educativa se sustenta en ideas, pero debe reflejarse en prácticas educativas que mejoran la enseñanza aprendizaje. (González y Cruzat, 2019, p. 107)

Por otra parte, es fundamental y necesario comprender que, la innovación en el campo educativo requiere distinguir varios tipos, perspectivas o enfoques. A nivel general existen tres grandes vertientes:

1. La innovación educativa es aquella que se ocupa de generar cambios y transformaciones que mejoren los procesos formativos en sus aspectos externos (escuela-sociedad) y, en ocasiones, algunos internos (ambiente escolar, convivencia, enseñanza y aprendizaje, metodologías, entre otros).
2. La innovación pedagógica es aquella que corresponde, de modo particular, a lo propio y exclusivo del interior de la práctica pedagógica y sus componentes constituyentes (idea de sujeto, relación pedagógica, concepción de conocimiento, estrategias de trabajo, formas de evaluación).
3. La innovación didáctica se orienta, de modo concreto, a todo lo relacionado con el ¿cómo? del proceso de enseñanza y aprendizaje, o el método en sentido estricto y todos sus derivados (recursos, medios y mediaciones, estrategias, procedimientos, técnicas, enfoques).

Además de esta tipología o clasificación general, se distinguen (de acuerdo con lo desarrollado por González y Cruzat, 2019) otros ejes: innovación curricular y pedagógica, la innovación social y la innovación en investigación y tecnología. Dentro de innovación curricular y pedagógica se distinguen dos líneas: la innovación curricular (institucional) y la innovación de la docencia (pedagógica).

Finalmente, desde la revisión bibliográfica realizada por estas autoras, es posible evidenciar algunas líneas y relaciones clave, importantes a tener en cuenta en el amplio campo de la innovación:

- Innovación y gestión institucional.
- Innovación y gestión de la docencia
- Innovación educativa y formación Inicial Docente (FID) (González y Cruzat, 2019).

Este recorrido permite reconocer los principales aspectos y definición; se observa una panorámica de lo que comprende la innovación educativa en lo esencial para ubicar los ejes, las líneas y posibles focos de interés para quienes la estudian, sobre todo para quienes la quieren conocer e implementar en su labor profesional.

13.3.3 La relación entre innovación y práctica pedagógica

Teniendo en cuenta la breve revisión de lo que se comprende y concibe, en términos generales, como innovación y práctica pedagógica, cabe señalar que, su relación no es algo nuevo o no documentado, ha sido objeto de estudio en el campo de la educación por lo menos desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad; De acuerdo con Parra et al. (2021), “pensar y abordar los procesos de innovación situados desde las prácticas pedagógicas, convoca una reflexión inicial acerca de estas como eje articulador del proceso innovador” (p. 82).

Por lo tanto, en esta perspectiva, se constata que el espacio de la práctica pedagógica se constituye como el lugar y ámbito fundamental para pensar y propiciar la innovación en el amplio campo de lo educativo, ya que esta es inseparable de la práctica y consecuentemente de la investigación, aunque para el propósito de esta ponencia, no sea este el punto nodal de la discusión, es una relación conjunta donde estos procesos están íntimamente articulados.

Así las cosas, el interés de esta ponencia se centra en mostrar lo esencial de esta relación, por cuanto la innovación en el campo de la educación, que tiende a ser generalizada con el término de “innovación educativa”, se da por lo menos, de modo general, en tres formas esenciales: educativa, pedagógica y/o didáctica, donde, según su orientación y carácter, se requiere siempre de lo que se hace en la acción, lo que sucede ya sea en el ámbito de los procesos que dirigen el proceso formativo y su consecución o las condiciones para su ejercicio; sea en el espacio de las relaciones e interacciones; por último, en lo que comprende los intercambios y las formas de agenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje y lo que esto involucra en términos de estrategias, medios o recursos. Siempre el proceso innovador emergerá del análisis y la reflexión, también de la experimentación sobre lo que se da en la práctica. Así, innovación y práctica se articulan como dinámicas de un mismo sistema conjunto que es la educación.

Esto se confirma en palabras de Macanchi et al. (2020):

En cualquier caso, la innovación educativa, pedagógica y didáctica por su naturaleza, está directamente relacionada con la práctica por eso, la sustentabilidad de la innovación en el campo de la educación, se apoya en valor que esta puede tener para alcanzar la calidad del proceso educativo, pedagógico y didáctico y se valoriza en las posibilidades que crea para fomentar el compromiso con la calidad basada en el liderazgo docente. (p. 399)

13.4 Ruta metodológica

La perspectiva metodológica principal en la que se fundamenta el proceso formativo que se desarrolla con las docentes en preparación inicial está dada por el enfoque de la pedagogía problémica y dialogante, integrando elementos del pensamiento crítico y reflexivo en la educación.

Es importante indicar que se parte de una perspectiva donde el espacio de la práctica formativa o profesionalizante es el ámbito o nicho preferente o privilegiado desde el que se genera y surge el proceso y/o proyecto investigativo de las docentes en formación (que pueden realizarlo de modo individual o en pequeños grupos) y donde tiene lugar todas sus etapas o momentos (de inicio, centro y cierre), que conlleva procesos de experimentación pedagógica y, por lo tanto, de innovación.

En este sentido, este proceso se da mediante una ruta de trabajo que obedece al orden y la lógica de la formación en práctica pedagógica, así como investigativa en el ciclo de profundización o profesionalización de los programas de educación infantil, que sigue las siguientes fases o momentos, que van de la práctica a la investigación y la innovación:

a. **Fase I. Contextualización y problematización**: Se parte de la ubicación, reconocimiento, caracterización y contextualización del ámbito educativo para las infancias (de nivel inicial y básico), así como de la población específica con la que tendrá lugar el ejercicio de la práctica, pero a su vez de la investigación. Por lo tanto, el trabajo pedagógico se orienta a conocer en detalle a los niños y las niñas, su ámbito educativo y, desde una identificación inicial de interés, dar lugar a un proyecto pedagógico que permita establecer posibles situaciones problemáticas, en consecuencia, se generarán ejes problematizantes, por medio de los cuales se llegará al planteamiento del problema de investigación, una pregunta principal, objetivos y justificación.

b. **Fase II. Consolidación y fundamentación**: Partiendo de una problemática e interés investigativo, ya identificado en términos de tema y problema, y del proyecto pedagógico inicialmente planteado, este se consolida para ampliar el trabajo con los niños y las niñas en términos de consolidar el eje temático (desde una línea de profundización) que orienta el interés investigativo y a su vez en interacción y articulación con los propósitos pedagógicos de la práctica.

Lo anterior, en el orden de lo investigativo, conlleva la consolidación de los conceptos y categorías de trabajo y análisis que constituirán el fundamento (o marco) teórico y conceptual del proyecto de este tipo, además del trabajo, por medio de la depuración de ejes problematizantes, preguntas y conceptos clave de la base al inicio del ejercicio innovador.

c. **Fase III. Implementación y recolección de datos**: En esta fase, el propósito de la práctica está orientado a propiciar las condiciones (mediante el proyecto pedagógico que está conectado con el de tipo investigativo) para el proceso de recolección de datos o trabajo de campo del proceso investigativo. El despliegue de las técnicas/estrategias y la implementación de los instrumentos/herramientas de investigación para esta fase, en un momento inicial, conllevo la consolidación del diseño metodológico y su validación en conjunto. Esta fase permitirá acopiar el corpus de datos por medio de los cuales se alimentará el insumo esencial para sustentar y orientar el proceso innovativo y su posterior puesta en marcha dentro de la práctica.

d. **Fase IV. Experimentación y análisis o sistematización**: Para el cierre del proceso, en el ámbito de la práctica, se abre el espacio para poner en juego todas las hipótesis de trabajo generadas en el proceso investigativo, tanto en su formulación, fundamentación como en su implementación con el trabajo de campo. Por lo tanto, es un momento clave para la experimentación pedagógica y la puesta en marcha de la apuesta innovadora, su desarrollo y posterior evaluación. En el espacio de lo investigativo, se hace el cierre de la recolección de datos, sus organización, clasificación, análisis e interpretación (ya sea mediante una perspectiva cualitativa de categorización o sistematización de experiencias).

13.5 Resultados y alcances de la experiencia

Entre los principales resultados que se han obtenido en los últimos años, en los procesos de formación inicial docente, se encuentran los siguientes:

- El logro de aprendizajes significativos a nivel pedagógico e investigativo en la consolidación de los proyectos formulados, desarrollados, finalizados y socializados como opción de grado en diversos ámbitos educativos para las infancias (inicial, básica, formal y no formal).
- La consolidación de diversos convenios con instituciones y entidades educativas de diferente nivel y modalidad, que favorecen el desarrollo de prácticas pedagógicas formativas y se articulan con procesos investigativos y de innovación educativa, pedagógica y didáctica.
- La formación investigativa desde espacios de práctica pedagógica que generan dinámicas innovadoras desde las siguientes modalidades: trabajo de grado, semilleros de investigación y grupos de estudio.

- Participación activa de docentes en formación con movilidad a eventos académicos nacionales e internacionales con productos de sus ejercicios pedagógico-investigativos e innovadores, tales como ponencias, pósteres y artículos académicos.

- Desarrollo de procesos pedagógico-investigativos con dinámicas innovadoras que han conllevado el desarrollo de iniciativas con comunidad, ámbito rural o proyección social en los ámbitos donde han sido realizados.

13.6 Conclusiones

La práctica pedagógica con fines formativos y profesionalizantes es fundamental para el desarrollo y potenciación de los saberes, habilidades y competencias de tipo pedagógico, didáctico y curricular (enseñar, formar y evaluar) de las docentes en formación inicial.

La investigación, desde su carácter formativo y de adquisición de competencias específicas, es un proceso que, vinculado y generado desde la práctica pedagógica, permite el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en las docentes en formación.

La articulación entre la práctica pedagógica formativa y la investigación permite la emergencia, configuración y puesta en marcha de procesos y dinámicas innovadoras al interior de los ámbitos educativos para las infancias donde tienen lugar en la formación docente inicial.

El desarrollo de la formación pedagógica e investigativa, desde la perspectiva de la pedagogía problémica y dialogante, así como del pensamiento crítico y reflexivo, es propicia para la generación y consecución de procesos innovadores en educación.

La innovación en el campo educativo emerge esencialmente de la práctica pedagógica y de ella las transformaciones en el quehacer docente.

Referencias

Carr, W. (1998). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica* (P. Manzano, Trad.; 3.ª ed.). Fundación Paideia/Morata. S.L.

Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado* (J. Bravo, Trad.). Martínez Roca.

Contreras, M. y Contreras, A. (2012). Práctica pedagógica: postulados teóricos y fundamentos ontológicos y epistemológicos. *Heurística: Revista digital de historia de la educación*, (15), 197-220. http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/37309?locale-attribute=en

Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. Pedagogía y saberes, (1), 14-27. https://doi.org/10.17227/01212494.1pys14.27

González, C. y Cruzat, M. (2019). Innovación educativa: La experiencia de las carreras pedagógicas en la Universidad de los Lagos, Chile. *Educación, XXVIIII*(55), 103-122 https://doi.org/10.18800/educacion.201902.005

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2017). *Guía de orientación: Saber pro, competencias específicas* (Módulo de estudio proyectual). ICFES.

Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República de Colombia. Diario oficial 8590. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 30 de 1992. (1992, 28 de diciembre). Congreso de la República de Colombia. Diario oficial 51.744. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0030_1992.html

Macanchi, M., Orozco, B. y Campoverde, M. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica de la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1465

Martínez, A. (1990). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 1-19). Cooperativa Editorial Magisterio.

Mejia, M. R: (2011). Eduación (es) en la(s) globalización(es): entre el pensamiento único y la nueva crítica (Tomo II). Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.

Messina, G. (s.f.). Construyendo saber pedagógico desde la experiencia. https://cepalforja.org/sistem/documentos/construyendo_saber_pedagogico.pdf

Moreno, M. (2000). Formación de docentes para la innovación educativa. *Revista electrónica Sinéctica*, 17, 24-32

Ortiz, A. (2009). *Pedagogía problémica. Modelo metodológico para el aprendizaje significativo por problemas*. Ediciones Magisterio.

Parra, L. R., Menjura, M. I., Pulgarín, L. E. y Gutiérrez, M. M. (2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 17*(1), 70-94. https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.5

Restrepo, G, B. (2003). Aportes de la investigación–acción educativa a la hipótesis del maestro investigador. *Revista Pedagogía y Saberes*, (18), 65-69. https://doi.org/10.17227/01212494.18pys65.69

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan* (J. Bayo, Trad.). Paidós.

Zeichiner, K. (1992). *Educating teachers for cultural diversity*. Michigan State University, National Center for Research on Teacher Learning.

Zeichiner, K. (1995). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. En P. Manzano (coord.), *Volver a pensar la educación.* (pp. 385-398). Morata.

Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón*. Anthropos.

Zubiria, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante* (2.ª ed.). Cooperativa Editorial Magisterio.

Capítulo 14.
Enseñanza del deporte en la clase de educación física[1]

José Luis Gutiérrez Rosero[2]

Cítese como: Gutiérrez-Rosero, J. L. (2023). Enseñanza del deporte en la clase de educación física. En O. O. Valverde-Riascos (comp.), *Hacia una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente* (pp. 162-171). Editorial UNIMAR. https://doi.org/10.31948/editorialunimar.206.c326

14.1 Introducción

Se dará a conocer la práctica de enseñanza del deporte en la clase de Educación Física desde una mirada de tendencia integral. Desde este propósito, los profesores pueden innovar y crecer profesionalmente, así se logra estratégicamente mejorar los planteamientos, el desarrollo metodológico y las reflexiones críticas sobre su actuar. Pero ¿cómo, a partir de la clase de Educación Física, hacer una enseñanza integral del deporte alejándose de la enseñanza tecnocrática? La respuesta se irá desarrollando durante el desarrollo de este ensayo. En un comienzo, se presentarán, de manera puntual, los problemas que afrontan estudiantes y profesores; el beneficio de la actividad física; además, se precisará sobre el saber y práctica pedagógica, sobre las concepciones del deporte como fin y como medio educativo; se hablará sobre la práctica de enseñanza, la clase de Educación Física como ambiente didáctico para la enseñanza integral del deporte; por último, las conclusiones.

14.2 Desarrollo

Inicialmente, la intención pedagógica de enseñar deporte en la clase de Educación Física se abordará a partir de los problemas a los cuales se ven enfrentados los profesores y estudiantes, antecedentes que son relevantes a la hora de enseñar, sin olvidar la importancia de la actividad física.

[1]Enseñanza del deporte en la clase de Educación Física. Es un ensayo argumentativo articulado al proyecto de investigación doctoral, titulado: Enseñanza del deporte en la clase de Educación Física en básica secundaria en la I.E.M. INEM – Pasto, inscrito en la línea de investigación práctica pedagógica desde las prácticas de enseñanza-aprendizaje en el aula y su relación con el sector externo. El Doctorado en Pedagogía pertenece a la Facultad de Educación de la Universidad Mariana con sede en la ciudad de Pasto, Nariño, Colombia.

[2]Doctorante en Pedagogía, Universidad Mariana, Pasto, Colombia; Magíster en Educación, Universidad de la Salle, Colombia; Licenciado en Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional convenio Universidad CESMAG. Correo electrónico: joselu.gutierrez@umariana.edu.co

Desde luego, y sin ir más lejos, la integridad de los estudiantes se ve afectada por las siguientes problemáticas: el sedentarismo y las ludopatías, desarrolladas por el mal uso de la tecnología y por malos hábitos que afectan la salud física, mental, social y motriz; poco tiempo dedicado a la actividad física, es decir, el sistema educativo de Colombia, según la Ley 115 de Educación, asigna dos horas semanales de clase de Educación Física; otro problema es el hecho de no contar con docentes especializados en el área de Educación Física en básica primaria, esto hace que no se valore el beneficio de la actividad física en edades tempranas, muchas veces se la reemplaza por otras actividades, es decir, se convierte en otro recreo o en la hora de castigo para los que no han cumplido con las tareas de las otras áreas; por su parte, en básica secundaria y media vocacional, se recurre a enseñar deporte como fin en sí mismo. Como si fuera poco, las fallas de la escuela tradicional profundizan el aburrimiento y, en consecuencia, baja la motivación por aprender (Aguirre, 2020). Aceptada la existencia, nadie ignora lo que significa un ambiente didáctico centrado en el maestro y fuertemente marcado por tendencias tecnocráticas o tradicionales que desaniman al estudiante a asistir al colegio y aprender.

Lo antes mencionado influye de manera negativa en el desempeño académico del estudiante, en ocasiones, termina en repitencia y en la deserción escolar. En este sentido, cabe recordar la agenda 2030 que el Banco Mundial, UNICEF y UNESCO (2017) siguen para garantizar y cumplir con el objetivo de desarrollo sostenible 4, con el fin de darle garantías a la población marginada de una educación de calidad inclusiva y equitativa para todos. Otra consecuencia, y no menos importante, es el deterioro de la salud, según la Organización Mundial de Salud (OMS, 2010), la inactividad física es el cuarto factor de riesgo de mortalidad en todo el mundo, cobrando el 6 % de defunciones a nivel mundial y empeora cuando la brecha de la desigualdad y pobreza están en aumento. Atendiendo lo anterior, corresponde al tema de la salud y bienestar como objetivo de desarrollo sostenible 3 (ODS3), por ello, es necesario recalcar que falta, por parte de los profesores, relacionar los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) con la programación curricular y con el desarrollo de la clase de educación física. Así las cosas, Chavarro et al. (2017) dan a conocer que, Colombia incorporó los ODS en los planes de política pública más transcendentales e instituyó la Comisión Interinstitucional de Alto Nivel para su desarrollo. Así, el desarrollo sostenible tiene que ser un compromiso de cada actor que vive en Colombia, especialmente los profesores en el sector educativo.

En el contexto escolar, se requiere promover el bienestar físico y mental en los estudiantes. En esa medida, la OMS (2020) recomienda la práctica de actividad física para lograr una buena forma del corazón, el cuerpo y la mente; reducir los síntomas de la depresión y ansiedad; concentración, aprendizaje y el bienestar en general. En consecuencia, la enseñanza del deporte en la clase de Educación Física debe cumplir con la intención pedagógica de estos beneficios. Lo anterior se demuestra en los efectos que tiene la actividad física moderada o vigorosa sobre el cerebro, cognición y los resultados académicos en niños; se hallaron cambios positivos en

el control inhibitorio, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva (Xue et al., 2019). Desde este punto de vista, el saber y la práctica pedagógica del profesor deben centrar la enseñanza en el estudiante para que se forme con una actitud positiva, que sea físicamente fuerte y que le permita estimular su inteligencia, con el fin de dar solución a los problemas, lo que indicaría ser íntegramente competente y con mejores desempeños para la vida.

Teniendo claridad sobre la importancia del deporte y de la educación física, en segunda instancia, se harán consideraciones precisas sobre el saber y la práctica pedagógica. Es fundamental decir que, el docente construye y deconstruye el saber y la práctica pedagógica con el objetivo de tomar postura de su identidad pedagógica, que le permita, a partir de sus narrativas y reflexiones, innovar para crecer de manera permanente en su profesión; sobre todo cuando se trata de un área netamente práctica y al aire libre como lo es la clase de Educación Física.

Bien se comprende que la enseñanza es un ejercicio en donde el docente pone en acción su saber y revela su postura, sus ideas, sus creencias, sentimientos y emociones frente a la sociedad, al cuerpo docente o a los agentes pedagógicos de la comunidad educativa en un contexto y territorio particular. El saber pedagógico, según Sánchez-Amaya y Gonzáles-Melo (2016), “es un saber constituido por un conjunto plural de saberes, de discursos, de determinaciones, de instituciones sociales al servicio de sus propios intereses” (p. 248). En ese sentido, las experiencias que a lo largo de la vida el profesor ha acumulado le permiten reflexionar la enseñanza, alejarse de la monotonía, de lo tradicional y pasar a un plano de innovación. En esta misma perspectiva, la práctica pedagógica, para Valverde (2021), es una interacción sociocultural del aula, llena de expectativas, creencias, sentimientos, conocimientos, además del saber de los agentes pedagógicos involucrados. De acuerdo con estas posturas, el saber y la práctica pedagógica se fortalecen mutuamente; esta relación activa se puede evidenciar objetivamente en el espacio de la clase, como el momento más sublime de interacción social, ahí se constituye la identidad, la intensidad, las intenciones, los intereses, injerencias, interrelaciones con los sujetos, los objetos, los medios, los métodos y demás factores que permiten fortalecer con calidad los procesos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos, en este caso, el deporte, para ser dispuesto en la clase de Educación Física; Además, con la reflexión del maestro, se expone a una autoevaluación, por ende, su mente considera sus narrativas para que el saber y la práctica pedagógica sean enriquecidas permanentemente en la complejidad y diversidad de nuestra casa común en el entramado social, cultural, político y ambiental.

El saber pedagógico del profesor y su práctica pedagógica le permite develar y asumir una identidad pedagógica, una enseñanza del deporte como fin en sí mismo o como medio de formación en el contexto de la Educación Física. Para comprender esta tercera instancia, es necesario acercarse al concepto de deporte y su relación con la enseñanza desde lo tecnocrático o desde la enseñanza integral.

Ahora, es importante comprender que son variadas las prácticas corporales que se comparten en la clase de Educación Física; se puede decir que, una práctica corporal es una construcción cultural de una comunidad, por ejemplo, el deporte, este permite la interacción social y lo que de ella se desprende para cumplirle a las masas económicas, políticas, culturales y comunicativas (Molano, 2015). En este orden de ideas, el deporte abarca, a nivel horizontal y vertical, todas las instituciones oficiales y privadas del mundo; a nivel macro y micro, tiene estrecha injerencia en aspectos económicos, culturales, políticos y ambientales; afectando de manera positiva o negativa a una “aldea”, que, en este caso, pueden ser las instituciones educativas o un grupo de profesionales del área de Educación Física. Al respecto, Molano (2015) afirma que el deporte es una manifestación de gladiadores por la competitividad que se maneja; está estandarizado, estereotipado porque se debe a las reglas generadas por la institucionalidad y a las relaciones complejas en lo político, económico y de control jerárquico.

En esta misma línea, Blázquez (2006) describe el deporte como una realización social con manifestaciones crecientes, institucionalizada, que da origen al mundo del espectáculo y que se constituye desde la conducta humana en cuanto lúdica, agonística y competitiva desde las diversas prácticas federadas. Es así que, el deporte se enmarca en un enfoque de corporalidad desde una tendencia tecnocrática, porque maneja una estructura rígida, tecnológica, excluyente en la competencia, debido a que solo califican los más fuertes y habilidosos; es pasiva para los espectadores y se puede convertir en violenta cuando no satisfacen las necesidades de los hinchas, dirigentes, periodistas, patrocinadores y del comercio en general.

Ahora bien, imaginemos que estas tensiones se vivencian con los educandos dentro de una clase de Educación Física, de seguro se perderá lo pedagógico y se quedaría en unas interacciones decadentes, puesto que el deporte sería un fin y no un medio de formación, lo que estaría alimentando la violencia, el autoritarismo, el radicalismo, los antivalores, la ley del más fuerte, entre otros aspectos que son propios de la guerra. Así las cosas, las estrategias pedagógicas que brinda el deporte deben ser un medio para solventar, en algo, tantas deudas con la paz, con la salud y la educación en territorios tan abandonados y excluidos. Al respecto del deporte, Molano (2015) subraya la importancia manifiesta de una práctica corporal, porque es una manera especial de hacer algo, es tradicional desde la construcción cultural, con necesidades, intereses de tener unos resultados en relación con el cultivo del cuerpo, de la motricidad y de la comunicación kinética, que incluyen los significados que del deporte germinan.

En la actualidad, una de las alianzas y proyectos que existe entre Colombia y Alemania es el deporte para el Desarrollo y la Paz; desde esta intención, el deporte es una estrategia de intervención social popular, es una política pública y un campo académico disciplinar creciente, que hace uso de estas prácticas corporales para abordar los objetivos de desarrollo del milenio (ODM) y, en especial, para

contribuir a la paz, a la educación y al desarrollo de un país (Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit [GIZ], 2019). Desde esta perspectiva, bien se comprende al deporte como un medio formativo; pero, además, permite ver la variedad de propuestas que cambian con el paso de los gobiernos de turno y que no se consolidan pese al apoyo que recibe; aun así, es importante centrar la mirada en cambiar de identidad pedagógica de los que defienden el deporte en sus procesos con interacción social decadente, cuando se trata de condicionar deportivamente a la niñez como si fueran adultos, muchas veces con la venia de los padres, logrando la competitividad, se queda en la robotización de los movimientos, en el aplauso al gol, a la técnica, dejando de lado al que se mueve, porque es difícil, para la sociedad del común, mirar el desarrollo humano integral y exigirle a los entrenadores del deporte que lo asuman como un medio de formación integral.

La enseñanza del deporte en la clase de Educación Física debe inscribirse e instituirse en una enseñanza de tendencia integral. Teniendo en cuenta los argumentos que se han mencionado en párrafos anteriores, es imperante dejar atrás, entre otras, prácticas hegemónicas, excluyentes, autoritarias, valores capitalistas decadentes y violentas. Atendiendo a este interés y haciendo un ejercicio contextualizado a un ambiente educativo, como lo es la clase de Educación Física, el deporte debe estar ligado al enfoque de la corporeidad (Merleau-Ponty, 1975; Trigo, 1999), a la enseñanza centrada en el estudiante, al desarrollo humano integral desde las características propias que se apoyan en saberes disciplinares como la Biología, Fisiología, Psicología, Sociología, Biomecánica, entre otros que permiten la dinámica de la educación.

El saber y la práctica pedagógica del profesor debe ser legitimado en el ambiente de enseñanza; es decir, en la clase, en ella, se identifica el profesor, ahí le da intencionalidad, es ahí donde saca lo formativo del deporte y se valoriza la ardua tarea de enseñar. En efecto, la enseñanza no se puede reducir a un enfoque de la corporalidad, entendida desde Husserl (1979) como *körpus*, cosa espacial o físico, o sea, solo en mejorar la técnica deportiva en busca del cuerpo perfecto para alcanzar el prototipo que cumpla con los estándares de competitividad y que como recompensa serán premiados con medallas por lograr las mejores marcas, tiempos y distancias. En contraposición, la sociedad requiere de ciudadanos vigorosos, fuertes, sanos, con buenos hábitos que le permitan ser competentes y estar preparados para cualquier reto que se le presente en la vida, en la calle, en la casa y en el colegio. En otras palabras, una Educación Física que resalta a la persona que realiza la actividad física. Que como medio para educar tiene las conductas motrices como verdadera pedagogía y que esta acción se ejerce sobre los educandos y no sobre los contenidos (Blázquez, 2006). Se toma una misma postura, debido a que el protagonismo no está en el movimiento, sino en el que se mueve; de esta manera, al mover mentes se mueven corazones, se logran ciudadanos competentes para la vida; además, en este tiempo lleno de incertidumbres, el saber y la práctica corporal toma relevancia para una vida plena.

Desde esta perspectiva, la Educación Física es una práctica de intervención oficial a nivel escolar por los objetivos educativos que persigue, el aprendizaje de contenidos identificados por la diversidad de relaciones complejas que se viven, porque educa desde las conductas motrices y porque tiene una didáctica específica que desestructura el deporte en busca de la formación integral (Blázquez, 2006). Después de esta exposición sumaria, se puede decir que se habla de un enfoque de corporeidad, asumida como la relación integral que tiene mi yo como cuerpo en el contexto, que, junto a las emociones, pensamientos, conocimientos, se puede hacer, saber, ser, comunicar y querer (Trigo, 1999). Desde esta postura, el educando llega a la clase de Educación Física con sus propias tensiones, sentimientos, emociones, intereses, diferencias que le permiten vivenciar el deporte, y está en las manos del maestro la intención y la identidad pedagógica con que asuma las relaciones sociales, culturales y de poder que se dan al interior y fuera de la clase.

Se comprueba, de este modo, que el deporte en el marco de la clase de Educación Física da para muchas controversias a nivel pedagógico y didáctico. Desde el enfoque de la corporeidad, se trae este debate para enriquecer esta nueva propuesta: la “deportereidad”. Por lo tanto, deportereidad, desde el contexto de la Educación Física, es la motricidad contenida en las prácticas corporales deportivas desde el enfoque de corporeidad para la formación humana e integral centrada en el estudiante, sin dejar de mirar las emociones, la diversidad, el momento histórico, las diferentes maneras de mirar el mundo, el potencial para aprender y crear, la solución a las necesidades del contexto y la capacidad del estudiante para identificar el método para ser el autorregulador de su propio aprendizaje. Así, se asume el constructivismo desde Piaget, Vigotsky y Ausubel, porque permite a la “deportereidad” ser una estrategia en constructo que aprovecha el valor agregado de la pedagogía contenida en el deporte; además, permite contribuir a la formación humana e integral autónoma del estudiante desde la clase para la vida.

La clase de Educación Física es el ambiente didáctico por excelencia; la planificación, la relación pedagógica y las reflexiones permiten pasar de la enseñanza tecnocrática a una enseñanza integral del deporte. En esta cuarta instancia, resulta importante resaltar el concepto de práctica de enseñanza, sin alejarse del deporte en el contexto de la clase de Educación Física y sus relaciones universales.

Entonces, resulta que la práctica de enseñanza es la interacción en el contexto de la clase, son las actividades gestuales, los discursos procedimentales únicos y complejos (Cid-Sabucedo et al., como se citó en Marroquín et al., 2018). Desde este punto de vista, está inmersa la didáctica, el accionar de la profesión, la identidad pedagógica, la gestión de la clase, la intención en la escogencia de los contenidos, los materiales y recursos, la motivación del grupo, los estilos de enseñanza, las estrategias de evaluación y cada una de las estrategias didácticas que se disponen para ser reflexionadas desde las políticas educativas, los intereses de la escuela, de la sociedad y de los diferentes agentes pedagógicos de la institución educativa.

Por su parte, Gutiérrez y Narváez (2010) definen a la didáctica como un saber pedagógico sociocultural, que no es más que aceptar la intención del maestro sobre la responsabilidad de reflexionar, comprender y poner su saber al servicio de la enseñanza en un contexto particular y cumbre. En esta línea, la didáctica, para Vásquez (2007), es optimizar la enseñanza-aprendizaje, facilitar y poner a disposición los conceptos con las actividades y las teorías con las prácticas. De ahí que, la intención pedagógica del maestro es acompañar al estudiante y hacerle ver que lo complejo se torna fácil, de tal manera que se motive a aprender porque la enseñanza del deporte en la clase de educación física tiene dos virtudes: vivencial y significativa.

También, se añade que, el maestro, para cumplir con el objetivo de enseñar, debe gestionar su didáctica, debe tener en cuenta que el estudiante es diverso en lo afectivo, cognitivo y social, lo que le da la posibilidad de mirar la vida desde otras perspectivas y asumir las intenciones propias por aprender. Por consiguiente, el maestro debe responder sobre la enseñanza del deporte en la clase de Educación Física, teniendo en cuenta que la didáctica revela la identidad pedagógica que se evidencia en la clase.

Pero ¿qué es la clase?, es el lugar de interacción sociocultural, ambiente donde se vivencia el tipo de comunicación, espacio de experiencias significativas que facilita autoreflexiones sobre la práctica de enseñanza con intención de cambio, es praxis; como autoevaluación permite identificar debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas que se pueden percibir de la práctica de enseñanza. Según Blázquez (2006), la clase es un complejo sistema que se da en el área de Educación Física, esta es un área del conocimiento que permite educar utilizando como medio la motricidad humana y la conducta motriz de la que subyace el enfoque educativo del deporte. En suma, la clase de Educación Física es el espacio más adecuado para la intervención didáctica, porque ahí ocurren los hechos más importantes de la intervención del maestro para ser reflexionados. En esta dinámica, la clase es el espacio más pertinente para la actividad investigativa, por ser el centro de su actividad profesional. En ella se aplican concepciones filosóficas, pedagógicas, los contenidos científicos y técnicos, en coherencia con las concepciones y conocimientos manifiestos que le dan sentido al acto pedagógico desde la didáctica (Gutiérrez et al., 1997). Por eso, precisamente, la clase es definitiva cuando el profesor pone en escena su saber pedagógico en cada fase de la clase, en donde la teoría se convierte en práctica, por tanto, al ser vivencial, trasciende el aula, genera líneas de fuga que permiten que el conocimiento pueda aplicarse a la vida cotidiana.

En este sentido, las Naciones Unidas (2015) crea las condiciones para una educación de desarrollo sostenible (EDS); invita a una enseñanza centrada en el estudiante, a fortalecer la educación de calidad, mitigar el cambio climático, la pobreza y el consumo sostenible. Estos criterios son algunos de los que se tienen en cuenta en el contexto escolar. Por su parte, la Organización de las Naciones

Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2015) motiva hacia la educación en el siglo XXI con el fin de que enaltezca la persona humana, en relación con los demás y con la naturaleza. En concordancia, la Educación Física comparte la estructura en torno a cuatro aprendizajes, entre ellos: aprender a conocer, aprender a hacer, compartir las actividades humanas o aprender a vivir juntos, y aprender a ser (Delors, 1996).

En el mismo sentido, Rodríguez et al. (2010) propusieron la competencia motriz como una construcción de la corporeidad autónoma; la competencia expresiva corporal, entendida como los conocimientos acerca de sí mismo, con una riqueza de ideas, emociones y sentimientos, y la competencia axiológica corporal, integrada por valores vitales de autocuidado y preservación, los valores sociales y el cuidado del medio ambiente. Estos contenidos deben ser contextualizados en los centros educativos donde se interactúa y convive un tiempo importante. Estos escenarios, como es la clase de Educación Física en el ambiente de las instituciones educativas, que son la ecología de la vida cotidiana y que se dan en el ambiente escolar, son lugares rodeados e influenciados por la forma de mirar el mundo, la naturaleza, el sentir y el actuar de la casa común como identidad pedagógica (Francisco, 2015), donde permea la práctica de enseñanza y se convierten en ambientes, lugares y espacios para aprender.

14.3 Conclusiones

Por estas razones y otras, la clase de Educación Física implica un saber disciplinar y pedagógico que dinamiza una didáctica particular que se afecta positivamente en la práctica de enseñanza; es para el maestro la oportunidad de asumir el deporte como un medio educativo, que haga parte constitutiva de las prácticas corporales y estas como saber y práctica pedagógica reflexionada a nivel social, cultural, ambiental y económicas complejas. De esta manera, la práctica de enseñanza debe estar centrada en el estudiante, debe ser significativa, permitir la formación integral, la creatividad para solucionar problemas que afectan a maestros y estudiantes. No está por demás que el maestro reflexione de manera crítica y autónoma sobre su quehacer, si es el caso, cambiar de identidad pedagógica, enseñar con calidad, dar a conocer las experiencias significativas e innovadoras que permiten dar el salto desde una enseñanza tecnocrática a una enseñanza integral centrada en el estudiante.

Para finalizar, el profesor de educación física debe planificar la enseñanza, conocer los problemas del mundo y del contexto, con el fin de formar estudiantes competentes con mejores desempeños para la vida. En este contexto, el saber y la práctica pedagógica permiten develar la identidad, el enfoque y la tendencia del profesor; desde la reflexión crítica, cada profesor fortalece la enseñanza y le permite cambiar sus miradas debido a las exigencias educativas.

En cuanto al deporte, es un medio de formación para el desarrollo humano integral y se lo asume como una práctica corporal del área de Educación Física, en donde el maestro es quien le da la intención pedagógica. Por consiguiente, la práctica de enseñanza debe ser una didáctica preparada, intencionada, ordenada, teniendo en cuenta que los educandos son diversos en lo afectivo,

cognitivo y social, lo que le da identidad propia a la clase de Educación Física como el espacio legítimo y cumbre desde la mirada de enseñanza integral que lo diferencia de una sesión de entrenamiento técnico del deporte, tendencias de enseñanza identificadas de manera clara por Bonilla (1987, 1998). Para lograr todo lo enunciado, cada maestro, de manera autónoma, debe hacer una reflexión crítica sobre su práctica de enseñanza que permita dar a conocer sus experiencias significativas e innovaciones, hacer los ajustes y propuestas metodológicas (si es el caso); se debe llegar al punto de cambiar su identidad pedagógica.

Referencias

Aguirre Quintero, C. (2020). *Las fallas de la escuela tradicional: el aburrimiento escolar desde la mirada de las estudiantes del Colegio el Carmen Teresiano* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio institucional UN. https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/79926

Blázquez, D. (2006). *La Educación Física* (2.ª ed.). Editorial INDE.

Bonilla, C. (1987). *Didáctica de la educación física*. Editorial Kinesis.

Bonilla, C. (1998). *Educación física*. Editorial Kinesis.

Chavarro, D., Vélez, M. I., Tovar, G., Montenegro, I., Hernández, A. y Olaya, A. (2017). Los objetivos de desarrollo sostenible en Colombia y el aporte de la ciencia, la tecnología y la innovación (Documento de trabajo N.º 1). https://minciencias.gov.co/sites/default/files/ctei_y_ods_-_documento_de_trabajo.pdf

Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. En Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XX (ed.), *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Unesco.

Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ). (2019). Deporte con principios. Ministerio Federal Aleman de Cooperación Económica y Desarrollo (BMZ). https://www.sport-for-development.com/imglib/downloads/Manuale/giz2019-es-manual-deporte-con-principios-colombia.pdf

Francisco. (2015). Carta Encíclica Laudato Si' del Santo Padre Francisco sobre el Cuidado de la Casa Común. https://www.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si_sp.pdf

Gutiérrez, J. L. y Narváez, E. (2010). La enseñanza de los deportes individuales en la clase de educación física. En Vásquez, F. (eds.). *Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto* (pp. 135-166). Editorial Kimpres Ltda. http://biblioteca. clacso. edu. ar/Colombia/fce-unisalle/20170117011106/Estrategias. pdf

Husserl, E. (1979). *Meditaciones cartesianas* (M. A. Presas, Trad.). Ediciones Paulinas. (Trabajo original publicado en 1931)

Ley 115 de 1994. (1994, 08 de febrero). Congreso de la República. Diario Oficial No. 41.214. https://normasapa.com/como-citar-referenciar-una-ley-usando-normas-apa/comment-page-11/

Marroquín, M., Valverde, Y., Rosero, J. y Valverde, O. (2018). *Pensamiento, conocimiento, metacognición y práctica pedagógica. Contribuciones para estudios sobre aprendizaje y enseñanza*. Editorial Unimar.

Merleau-Ponty, M. (2010). *Lo visible y lo invisible* (E. Consigli y B. Capdevielle, Trad.). Nueva Visión. (Trabajo original publicado en 1964).

Molano, M. (2015). *Didáctica interestructural en la educación física. Basado en la epistemología de la complejidad*. Editorial Kinesis.

Naciones Unidas (2015). 70/1 Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (A/RES/70/1). Asamblea General. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2015). *Replantear la Educación. ¿Hacia un bien común Mundial?* Unesco. https://includ-ed.eu/sites/default/files/documents/replantear_la_educacion_unesco.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud.* OMS. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44441/9789243599977_spa.pdf?sequence=1

Organización Mundial de la Salud. (2020). *Directrices de la OMS sobre actividad física y hábitos sedentarios.* OMS. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/337004/9789240014817-spa.pdf

Rodríguez, A., Pachón, J., Morales, L., Martin, J. y Chinchilla, V. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación física, recreación y deporte*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_EduFisica_Rec_Deporte.pdf

Sánchez-Amaya, T. y González-Melo, H. S. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educación y Educadores, 19*(2), 241-253. https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.2.4

Trigo, E. (1999). *Creatividad y Motricidad*. Editorial Inde.

Valverde, O. (2021). Los nuevos desafíos del maestro. En *Paradigmas pedagógicos emergentes. Calidad, política, saber y diversidad en la educación* (pp. 77-98). Astarón

Vásquez, F. (2007). *Educar con maestría*. Universidad La Salle.

Xue, Y., Yang, Y., Huang, T. (2019). Effects of chronic exercise interventions on executive function among children and adolescents: a systematic review with meta-analysis. *British journal of sports medicine, 53*(22), 1397–1404. https://doi.org/10.1136/bjsports-2018-099825

Capítulo 15.
Educación de calidad desde la práctica pedagógica en perspectiva Latinoamericana[1]

Luis Alfonso Muñoz Benavides[2]

Cítese como: Muñoz-Benavides, L. A. (2023). Educación de calidad desde la práctica pedagógica en perspectiva Latinoamericana. En O. O. Valverde-Riascos (comp.), *Hacia una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente* (pp. 172-179). Editorial UNIMAR. https://doi.org/10.31948/editorialunimar.206.c327

15.1 Introducción

En el presente ensayo, se tiene como fin realizar un razonamiento sobre la práctica pedagógica del maestro como actividad que está relacionada con la reflexión pedagógica desde el aula de clases, la cual debe tenerse en cuenta por parte de los encargados de realizar las políticas públicas educativas, para que sea un factor fundamental y decisivo en la obtención de una mejor calidad educativa en Latinoamérica. Lo anterior, teniendo como punto de partida que, los sistemas educativos de América Latina, en los últimos años, han realizado grandes esfuerzos para brindar mejores presupuestos, para garantizar que los niños y jóvenes puedan acceder y permanecer en la escuela. En las últimas décadas, a medida que se ha ampliado el acceso a la educación de carácter oficial, otros aspectos del desarrollo educativo pasan a ocupar la atención de académicos y responsables de políticas públicas, de manera que se ha producido una transferencia del interés general hacia los resultados expresados en términos de mejora de la calidad educativa. También se tiene presente otros aspectos como el número de egresados, años de escolaridad, cobertura, etc. Al respecto, Billei et al. (2013) mencionan que, los resultados académicos han cambiado su énfasis con respecto a los resultados expresados en términos de qué y cuánto es lo que se aprende, lo cual se puede considerar como "calidad de la educación".

[1]El ensayo hace parte de la tesis de investigación doctoral: Lineamientos pedagógicos institucionales que permiten configurar una Pedagogía desde la calidad educativa en las Instituciones Educativas de la ex provincia de Obando en el departamento de Nariño.

[2]Doctorante en pedagogía, Universidad Mariana; magíster en Ciencias Estadísticas; ingeniero Agrónomo. Correo electrónico: luisal.munoz@umariana.edu.co

La educación de calidad ha sido propuesta por varias instituciones de carácter mundial como es el caso de la agenda 2030 de las Naciones Unidas en su objetivo de desarrollo sostenible (ODS) número cuatro, en el cual se propone garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, para promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (Naciones Unidas, 2018).

Asimismo, los diferentes gobiernos de Latinoamérica han realizado esfuerzos para ampliar la cobertura educativa, la cual se ha incrementado hasta en un 91 % en cuanto a cobertura de matrícula en educación primaria (Moran, 2021). A pesar de ello, no se ha aumentado la calidad de la educación de acuerdo con los resultados de las pruebas PISA 2019, donde los nueve países evaluados obtuvieron una clasificación inferior a la del promedio de países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Paúl, 2019).

Según la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2010), un sistema educativo de calidad se caracteriza por lograr:

> La eficiencia, entendida como los resultados alcanzados en correspondencia con los recursos empleados en la educación junto con los procesos, la organización y el funcionamiento de las escuelas; la eficacia, encargada de valorar el logro de los objetivos del conjunto del sistema; la equidad, dimensión fundamental de la calidad de la educación que pone el énfasis en la obtención de buenos resultados para todos los estudiantes, y el impacto de los resultados alcanzados a mediano y largo plazo. (p. 105)

En este sentido, los gobiernos plantean que la educación debe ser la base del desarrollo económico de sus países, además de ser un factor que mejora la igualdad y equidad social de los pueblos, pero no es evidente en la situación de los países integrantes de la OEA. La Comisión Económica para América Latina CEPAL (2010) menciona que, en Latinoamérica, el sistema educativo no ha logrado ser un mecanismo potente que genere igualdad de oportunidades, ya que no se ha mejorado la situación de pobreza de los hogares, por lo cual se siguen presentando grandes desigualdades en cuanto a la calidad y eficiencia del propio sistema educativo, siendo, por lo general, los sectores más desfavorecidos económicamente aquellos que no pueden acceder a mejores escuelas.

En consecuencia, la Unesco considera que la calidad educativa debe ser más que asegurar el ingreso y la estancia de los menores en las aulas; debe buscar las mejores condiciones para la enseñanza-aprendizaje y logros académicos de los estudiantes (Bellei et al., 2013). Por otra parte, Delors (1996) manifiesta que la educación es un proceso que se debe realizar durante toda la vida que se basa en las premisas de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. En este sentido, la educación es más integradora y se enfoca en alcanzar la calidad educativa.

Por lo tanto, la calidad educativa no es el resultado de unos logros en una sola área, ya que precisa de la integración de todos los componentes que inciden en el proceso educativo para lograr el bienestar, la equidad y la participación de los habitantes en una sociedad democrática. Delors (1996) critica el crecimiento económico puro, ya que no es suficiente para garantizar el desarrollo humano, debido a que produce muchas desigualdades y causa mucha destrucción del medio ambiente. En una nación, es fundamental tener presente la economía, pero no se debe descuidar la ética, la cultural y la ecología por el concepto de desarrollo.

Por consiguiente, es necesario que, en las futuras reuniones que se lleven a cabo en Latinoamérica, se centren en formas innovadoras para mejorar la calidad y con la adopción de nuevas tecnologías, teniendo en cuenta como base la pedagogía y la práctica pedagógica, además de realizar cambios estructurales en los sistemas educativos sin descuidar la inversión económica. También es relevante tener presente que, la ampliación de la cobertura educativa no ha sido acorde con el incremento de oportunidades de empleo en la región (CEPAL, 2010). Al respecto, la Unesco (2015) plantea que el conocimiento y la educación deben ser bienes comunes que parten de una empresa social colectiva, que debe superar el individualismo económico, teniendo en cuenta la participación de toda la sociedad sin dejar de lado la diversidad de contextos y conceptos de bienestar.

Por lo tanto, si se pretende lograr un cambio en la educación que conlleve una mejor calidad educativa, es relevante tener en cuenta las instituciones educativas y al docente con su práctica pedagógica. Por otra parte, el maestro que anhele ser exitoso en la educación debe poseer un saber pedagógico, el cual consiste en la adaptación de la teoría pedagógica a la actuación profesional, considerando sus circunstancias particulares de personalidad y las realidades del medio en que debe actuar laboralmente, así, ese saber pedagógico se relaciona con el campo, el cual, según Bourdieu (2000), es un espacio social particular que representa una especie de sistema, definible sólo históricamente, que permite trasladar al análisis social la dinámica de relaciones que se desarrollan en la práctica. En otras palabras, es el "campo" donde se manifiestan conflictos entre pensamiento y acción, ser y conocer, teoría y práctica, lo objetivo y lo subjetivo, el discurso internamente convincente y el discurso externo (Reyes, como se citó en Valverde, 2011), tomando siempre como base el para qué, el cómo y el por qué se enseña y sobre la reflexión permanentemente de su práctica y saber pedagógico, para evitar caer en la práctica cotidiana y rutinaria que, según Valverde (2011), implica la repetición sin sentido, sin imaginación, sin invención y sin creatividad.

Es así como la práctica pedagógica considera la actuación y la reflexión sobre la enseñanza, la docencia y la educación, reflexión que debe ser llevada a cabo por los maestros desde sus aulas de trabajo, para ser tenida en cuenta por parte de los encargados de elaborar las políticas educativas, favoreciendo que el maestro sea un verdadero agente de cambio social, tal como lo menciona Ogando (2004), los

docentes pueden ir construyendo y reconstruyendo los procesos necesarios para alterar la cultura de la escuela.

Cabe mencionar que, los movimientos relacionados con la eficacia y el mejoramiento educativo se iniciaron a mediados de los años setenta en los Países Bajos (Posner, 2004). En este contexto, Murillo (2016) indica que, si se quiere mejorar los niveles de calidad y equidad de los sistemas educativos, las transformaciones en educación son eficaces si y sólo si son asumidas por los docentes de forma individual y como colectivo en una escuela. Con ese planteamiento surge un nuevo horizonte de cambio educativo en el cual se enfatiza en la importancia de la escuela y de los maestros como actores fundamentales para la mejora de la educación.

La práctica pedagógica se puede describir desde sus dimensiones, según los diferentes puntos de vista utilizados para su análisis. En términos de Marroquín et al. (2018), las dimensiones de una práctica pedagógica son los elementos o factores integradores del proceso pedagógico del profesor en la interacción con el educando y el saber, en un espacio y tiempo donde se manifiesta su saber pedagógico, se imprime su identidad con la profesión y crea habilidades o capacidades para el logro de un mejor aprendizaje. De esta forma, una conjugación adecuada de estos elementos o factores proporciona una noción sobre calidad educativa en el desarrollo de dichas prácticas.

Según Vain y Fierro (como se citó en Marroquín et al., 2018), en la práctica pedagógica es importante considerar la configuración de sus dimensiones y las relaciones “hacia adentro” (estudiante, conocimiento, formas de enseñar, profesión) como también “hacia afuera” (contexto histórico, social y cultural) para lograr una enseñanza de calidad. Las dimensiones que constituyen la práctica pedagógica están direccionadas a mejorar la calidad educativa en los procesos de formación y requieren ser trabajadas en forma cíclica.

Las particularidades que debe tener un maestro que pretenda lograr la calidad educativa en los tiempos actuales son diversas. Así, esas características se identifican a partir de sus prácticas declaradas, es decir, el discurso que se dice sobre lo que se hace en la enseñanza y en la docencia, y las prácticas observadas, lo que verdaderamente realizan en el aula de clases. Prieto (como se citó en Marroquín et al., 2018) señala la existencia de cuatro grandes dimensiones de la docencia para una enseñanza de calidad, a saber: la planificación de la enseñanza, la interacción positiva en el aula, la implicación activa de los alumnos en su aprendizaje, y la evaluación del aprendizaje y de la función docente mediante la autoevaluación, todas ellas son sinónimos de una enseñanza de calidad, de tal forma que, la reflexión sobre cada una de ellas puede convertirse en un buen indicador de nuestra propia calidad como docentes. También, otros autores como Restrepo y Campo (como se citó en Marroquín et al., 2018) definen un modelo operativo para la práctica docente constituida por ámbitos de acción interdependientes compuestos por preparar las clases, mostrar e interactuar con los estudiantes.

En cuanto a la noción de calidad, Bain (como se citó en Marroquín et al., 2018) resalta la importancia de las cualidades de los docentes cuando se relacionan con los estudiantes, con el conocimiento, con la forma de enseñar, con la disciplina, entre otras. Estas cualidades generan buenas prácticas de enseñanza y práctica docente porque el maestro alcanza un importante éxito a la hora de apoyar a sus educandos a aprender, logrando contribuir positiva, sustancial y sostenidamente en sus maneras de pensar, actuar y sentir, es decir, conseguir resultados educativos buenos. Las dimensiones deben estar dirigidas a una reflexión de la práctica docente desde su saber pedagógico y su práctica pedagógica, de esta forma, el docente realiza un proceso de deconstrucción que contribuye a la formación de su identidad pedagógica dado que su aplicación genera una enseñanza de calidad.

Por otra parte, Marroquín et al. (2018) mencionan que varias investigaciones se han centrado en la excelencia de la enseñanza o la excelencia docente. No obstante, existe poca claridad acerca de la definición de las dimensiones y de las características de lo que es ser un buen profesor. Al respecto, Zabalza (como se citó en Marroquín et al., 2018) analiza los componentes de una docencia o enseñanza de calidad y define algunas dimensiones, entre ellas: planificar, seleccionar y preparar los contenidos curriculares; ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas; uso de las nuevas tecnologías; metodología didáctica; comunicarse y relacionarse con los educandos; tutorizar, evaluar, reflexionar e investigar acerca de la enseñanza; identificarse con la institución y trabajo en equipo.

A pesar de que el concepto de práctica pedagógica es un discurso complejo porque cada autor tiene una forma distinta de proponer sus dimensiones y sería poco probable que se genere una correspondencia directa entre ellos, lo cual dificulta la unificación de criterios para consolidar una única concepción sobre las dimensiones de dicha práctica, todos ellos coinciden en que requiere de una reflexión sistemática de su interacción con prácticas sociales y culturales, y del accionar de los sujetos que intervienen, la cual varía significativamente según el contexto en el cual se aplica.

En este sentido, hace falta realmente una política de mejoramiento de calidad educativa, la cual debe ser a largo plazo y con resultados a corto plazo, sin importar los gobiernos de turno. En este sentido, se debe destinar los suficientes recursos a tal propósito, garantizando el ingreso a la educación desde la educación inicial hasta la educación media y teniendo como base fundamental al docente con su práctica pedagógica y considerándolo como un profesional de alta estima en la sociedad, así como lo resalta Morin (2020), quien menciona que se debe hacer justicia a los profesores y educadores, ya que se destacaron, en época de pandemia, no como docentes, sino como misioneros por el acompañamiento a sus estudiantes, por lo cual deben ser reconocidos socialmente en toda su grandeza y con salarios mejor remunerados.

En las instituciones de educación secundaria y media, se debe reflexionar sobre su práctica pedagógica y formar parte de la solución en cuanto a mejoramiento de la calidad educativa, para que se trascienda de lo planteado en el papel a la práctica. Al respecto, Chacón (2019) refiere que es esencial adelantar una evaluación sobre la calidad de las instituciones de educación básica y media para que la calidad sea evaluada también a partir de la capacidad de las instituciones para disminuir las desigualdades en el desempeño académico, producidas por las inequidades en las condiciones socioeconómicas del estudiante.

Estas cuestiones conducen a pensar acerca de que la reflexión pedagógica y ética no puede ser ajena a las instituciones educativas, las cuales, desde su relativa autonomía, pueden incorporar en sus proyectos educativos acciones ajustadas a las nuevas exigencias de un desarrollo humano ambiental y socialmente sostenible, donde prime la calidad, la equidad y ante todo el bienestar humano. Así como lo menciona Morin (1999), la tarea de la educación del futuro es la religación de los conocimientos resultantes de las ciencias naturales para ubicar la condición humana en el mundo; se debe enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad, donde la humanidad debe ser una noción ética que se debe realizar por todos, lo que el autor denomina “antropoética”, el verdadero humanismo.

Además, se debe hacer el llamado a los maestros para pensar en un cambio para alcanzar la calidad, por cuanto, como educadores, el papa Francisco invita a no perder la capacidad de escuchar, a salir de nosotros mismos para ir al encuentro del otro. El rol de maestro, de profesor, de educador y, en general, el rol pedagógico debe tener el fin de cultivar la fraternidad, el diálogo, la construcción de una ciudadanía global a través de la educación, recuperando el valor de la solidaridad. Una educación enfocada en la espiritualidad al servicio de los más desfavorecidos, los débiles, los más frágiles en la sociedad, en procura de una educación que promueva el valor del amor al vecino, para una sana integración universal (Francisco, 2020).

Por último, se puede afirmar que tanto la práctica pedagógica como el saber pedagógico contribuyen a la formación de la identidad del docente. Las dimensiones como indicadores de la calidad de la enseñanza en la práctica pedagógica evalúan simultáneamente la formación del docente. Por otra parte, las dimensiones de una práctica pedagógica permiten expresar el saber pedagógico del docente. En este sentido, el saber pedagógico se consolida como una herramienta que se da a partir de la reflexión de su práctica pedagógica y la direcciona hacia la excelencia docente y por tanto debe ser tenida en cuenta por los gestores de leyes y encargados de dirigir las políticas públicas.

Referencias

Bellei, C., Poblete, X., Sepúlveda, P., Orellana, V. y Abarca, G. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224559

Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales* (A. García, Trad.). Editorial Descleé.

Chacón, F. (2019). Calidad educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia. *Educación y ciudad*, (36), 35-49. https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2120

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). (2010). *Panorama social de América Latina*. Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1236/S2011800_es.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. En Unesco, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Unesco.

Francisco. (2020). Carta Encíclica Fratelli Tutti del Santo Padre Francisco sobre la Fraternidad y la Amistad Social. https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html

Marroquín, M., Valverde, Y., Rosero, J. y Valverde, O. (2018). *Pensamiento, conocimiento, metacognición y práctica pedagógica. Contribuciones para estudios sobre aprendizaje y enseñanza*. Editorial Unimar.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (M. Vallejo-Gómez, Trad.). UNESCO

Morin, E. (2020). *Cambiemos de vía. Lecciones de la pandemia* (N. Petit, Trad.). Paidós.

Murillo, F. (2016). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela: algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1*(2). https://revistas.uam.es/reice/article/view/5352

Naciones Unidas. (2018). *La agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3). https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

Ogando, F. (2004). Reporte sobre estado de la investigación en gestión escolar, práctica pedagógica y calidad educativa. http://www.cinade.edu.mx/antologias/FERNANDOOGANDOInformedeInvestigacion%5B1%5D.pdf

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. OEI. https://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/metas2021-2.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697

Paúl, F. (2019, 6 de diciembre). Pruebas Pisa: qué dice de la educación en América Latina los malos resultados obtenidos por los países de la región. *BBC News Mundo.* https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-50685470

Posner, C. (2004). Enseñanza efectiva. Una revisión de la bibliografía más reciente en los países europeos y anglosajones. *Revista mexicana de investigación educativa, 9*(21), 277-318. https://www.redalyc.org/pdf/140/14002103.pdf

Valverde, O. (2011). *Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de humanidades, ciencias sociales, educación y ciencias contables, económicas y administrativas* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. Teseo. https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=hVl%2FznPv0Nc%3D

Capítulo 16.

La reflexión sobre el saber pedagógico y la práctica pedagógica como estrategias analíticas del profesorado

Oscar Olmedo Valverde Riascos[1]

Cítese como: Valverde-Riascos, O. O. (2023). La reflexión sobre el saber pedagógico y la práctica pedagógica como estrategias analíticas del profesorado. En O. O. Valverde-Riascos (comp.), *Hacia una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente* (pp. 180-184). Editorial UNIMAR. https://doi.org/10.31948/editorialunimar.206.c328

16.1 Introducción

La discusión se centra en el saber pedagógico y la práctica pedagógica como estrategias analíticas para el estudio de formación de saberes en los campos discursivos de la pedagogía; se ofrece un análisis acerca de la pedagogía como campo discursivo y la práctica pedagógica desde su naturaleza y polifonía con la que se ha tratado dicha noción.

16.2 Desarrollo

El saber pedagógico como estrategia analítica se comprende como esa forma de descomponer la tarea de estudiar la formación de saberes de la pedagogía, lo cual permite dividir el todo de la pedagogía en partes, para comprenderla en sus campos discursivos. Pensar la pedagogía en cuanto a "campo discursivo" –como herramienta metodológica para articular la pluralidad y dispersión de la producción discursiva– está asociada a las particularidades culturales (lingüísticas e institucionales) esbozadas en Europa, Latinoamérica y Colombia.

El concepto de cultura pedagógica que Zuluaga y Herrera (2009) acuñan y definen así:

[1]Doctor en Estudios Sociales y Políticos de la Educación, Universidad de Valencia, España. Profesor titular de la Universidad Mariana, investigador asociado de Minciencias, pertenece al grupo de investigación Praxis, escalafonado en A.

> La constitución de saberes donde se despliegan prácticas; los sistemas de elaboración simbólica; los sistemas de representación e intercambio; y la generación de objetos y dispositivos pedagógicos, producidos en una sociedad o conjunto de sociedades, a propósito de la educación. (p. 27)

Desde esta concepción se requiere analizar lo que en Europa se fue constituyendo en torno a la pedagogía como saber; para lo cual emergen las culturas pedagógicas o tradiciones pedagógicas como parte del discurso pedagógico moderno, entre las cuales se ha conformado un todo, que, para examinar su aporte, se han desglosado en las culturas pedagógicas germánicas o alemanas, las francófonas o francesas, las anglosajonas y las latinoamericanas.

Pues bien, la cultura pedagógica germánica centró su análisis en el *bildung* (formación) muy diferente a educación y a enseñanza, lo que generó una diferencia clara entre pedagogía y didáctica. Comprendiendo la pedagogía desde la educación en general y la didáctica vista desde la formación y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto hizo que se interesarán por una pedagogía como ciencia, recuperando argumentos como los de Kant (juicioso), Herbart (sistemático, pedagogía como ciencia) y Dilthey (educación y reflexión filosófica). La cultura pedagógica francófona efectúa una elaboración del concepto de educación más allá de las prácticas de aula, se constituye a partir de dos ciencias de la educación: la sociología de la educación y psicopedagogía, lo que hace que se interesen por tratar la educación desde la intersección de otras ciencias como la filosofía, economía, ciencias políticas y administración.

Por lo tanto, las ciencias de la educación examinan las situaciones, funcionamiento y hechos de la educación. La cultura anglosajona ha tenido la influencia de Dewey respecto a que la pedagogía deja de ser ciencia universal para convertirse en una disciplina de carácter práctica; se enfatiza en el currículo como forma de organización del contenido y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que suscitó un discurso teórico de teorías de currículo, planeación y control funcional. La cultura latinoamericana va configurando una corriente crítica de la educación y de un sistema social vigente, convirtiéndose en una práctica política y estratégica emancipadora, donde la educación es una herramienta para transformar al pueblo e indispensable para toda una comunidad.

Aún requiere abordar la pedagogía como historia de la cultura para seguir construyendo esta propia cultura pedagógica latinoamericana, que dé cuenta de un maestro intelectual y reflexivo, que genere innovación e investigación de sus propios saberes, de sus propios dispositivos y objetos de análisis que les brinda la comunidad y el territorio, no solamente con una mirada de la práctica de aula, que es importante, pero no suficiente para efectuar una mejor comprensión de los saberes docentes y saberes pedagógicos que construye el maestro como sujeto de saber pedagógico.

En Colombia, se destacan campos discursivos que se complementan y se diferencian, destacándose el campo intelectual de la educación (producción-reproducción), campo conceptual de la pedagogía (saberes-paradigmas-campos conceptuales), pedagogía como saber (saber pedagógico constitutivo del maestro), campo disciplinar y profesional de la pedagogía (productora de saber pedagógico) y la pedagogía como praxis (movimiento dialéctico del saber pedagógico y la práctica pedagógica). Por supuesto, que el saber pedagógico es el elemento común a estos discursos, es decir, el saber va más allá del conocimiento, porque el saber da poder de uso, se transmite de sujeto a sujeto y comprende otros tipos de saberes del docente. Por lo tanto, el saber pedagógico, en su diversidad conceptual y polisémica, se podría concebir como el campo de conocimiento de reflexión sobre la práctica, que, como parte de la cotidianidad, se genera en la experiencia profesional para la transformación social.

Ahora bien, con esta polifonía o voces diversas acerca de la pedagogía como campo discursivo, se enfatiza en la pedagogía como praxis, es decir, como constitutiva de la acción intencional de la formación donde interactúan sujetos, saberes y contextos, convirtiéndose en una práctica pedagógica que genere pensamiento reflexivo de carácter discursivo, institucional y estratégico, sin circunscribirse únicamente a espacios de aula, sino a escenarios socioculturales que nos permita transformación de sujetos, contextos y prácticas. Pues bien, se convierte en práctica pedagógica, como una noción en singular, en la medida que derive en praxis, de la cual se construye el saber pedagógico que se nutre desde su “flexión de la práctica pedagógica, tanto desde el diálogo fecundo entre los protagonistas de esta como desde los discursos que la problematizan, con la intención de transformarla y en consecuencia transformar a los propios sujetos y sus realidades” (Castaño y Fonseca, 2008, p. 73).

En este sentido, de una pedagogía como praxis, el maestro como sujeto de saber pedagógico se convierte en un protagonista estratégico, político, pensador y reflexivo; el maestro asocia lo que se hace adentro y afuera de la escuela, dándole importancia a la comunidad y al territorio; por ello, Esteve (1995, como se citó en Valverde, 2011), afirma que en el nivel superior los modos de producción y sentido humano se constituyen en un requerimiento para:

> la reconceptualización de la formación profesional, transformación de la cultura institucional, del quehacer académico, de las prácticas de investigación y de los currículos, lo cual implica también la transformación de los métodos de enseñanza y de la concepción de los procesos y resultados del aprendizaje. En síntesis, lo que se exige es una resignificación de la práctica pedagógica cotidiana. (p. 37)

Por supuesto que, para los maestros, los cambios en los modos de producción económica se convierten en una oportunidad maravillosa de efectuar innovaciones y transformaciones profundas en el campo educativo y pedagógico, según Esteve

(2003, como se citó en Valverde, 2011), "la acción educativa está en manos de nuestros profesores, y, por tanto, la calidad de la educación siempre dependerá de la calidad del personal que la atiende" (p. 208). Así, en la figura del maestro, como sujeto de saber pedagógico, inciden sus historias de vida, sus posturas, sus perspectivas y sus rutinas previas en educación, lo cual puede constituirse en elementos de análisis de la práctica pedagógica desde adentro hacia afuera, tanto en la comunidad y como en el territorio.

En este sentido, la práctica pedagógica no es un objeto fácil de precisar por sus aspectos y funciones variadas a nivel estratégico y político. Para Patiño (2006, como se citó en Valverde, 2011), "en la actualidad, la práctica pedagógica universitaria hace referencia a las complejas funciones y acciones que el profesor desarrolla dentro y fuera del aula de clase" (p.119). De esta manera, la práctica pedagógica no se puede reducir a la didáctica como una acción instrumental y de aplicación de técnicas de enseñanza, sino que debe centrarse en un pensamiento reflexivo e intelectual de los problemas fundamentales de la formación, educación, enseñanza y aprendizaje.

Reflexionar sobre la práctica pedagógica invita también a leerla desde el concepto arqueológico de la práctica, desde el pensamiento pedagógico como inspiración decertoniana, propuesta por Anne-Marie Chartier (Francia); como noción metodológica se convierte en un instrumento político y de combate, pero sin asociarla a la práctica cotidiana y rutinaria, a la práctica académica, a la práctica docente o a la práctica formativa. Se debería pensar la práctica pedagógica acerca de su objeto de estudio discursivo, institucional y estratégico; la cual, al igual que su naturaleza, conforma diversas maneras de comprensión, es sustancial en estudios doctorales y en grupos de investigación que constantemente se pregunten sobre la pedagogía. De allí, se requiere que, en esta polifonía de la pedagogía como praxis, se permita diferenciar de otros discursos que sólo lo quisieron hacer para contraargumentar a las ciencias de la educación (posición francófona); sino que permita, sin desconocer lo que se realiza en la escuela, examinar lo que pasa en la comunidad y en el territorio, posibilitando ser maestros pensadores, reflexivos, políticos y estratégicos, generando transformaciones profundas en la política del Estado y no sólo de gobierno.

16.3 Conclusiones

Finalmente, se pude decir que, el saber y la práctica pedagógica son estrategias analíticas de la formación de saberes en campos discursivos en los que se desarrolla la pedagogía; asimismo, en este ensayo se analizó, de forma breve, el saber pedagógico desde las culturas pedagógicas germánicas, francófonas, anglosajonas y latinoamericanas, pero sin perder de vista las construcciones discursivas en Colombia. También, se enfatizó en la noción de la práctica pedagógica como instrumento reflexivo, político, estratégico y de resistencia; sin embargo, como término en singular es benéfico en su polifonía diversa, pero invita

a asumir un pensamiento reflexivo sobre la práctica pedagógica como praxis; que no se quede en un accionar y análisis instrumental de cómo enseñar, sino que trascienda el contexto de aula hacia la comunidad y al territorio, convirtiendo al maestro en un sujeto pensador, reflexivo, político y estratega, como agente de cambio para la resignifiación de la práctica académica vista sólo como docencia sin interdependencia con la investigación y la extensión, y que desde la didáctica se transforme en praxis para que se convierta en una real práctica pedagógica (Valverde, 2011; 2018).

Referencias

Castaño, D. C. y Fonseca, M. G. (2008). La didáctica: un campo de saber y de prácticas. En *Contextos y pretextos sobre la pedagogía* (pp. 73-95). Universidad Pedagógica Nacional.

Marroquín, M., Valverde, Y., Rosero, J. y Valverde, O. (2018). *Pensamiento, conocimiento, metacognición y práctica pedagógica. Contribuciones para estudios sobre aprendizaje y enseñanza*. Editorial Unimar.

Valverde, O. (2011). *Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de Humanidades, Ciencias Sociales, Educación y Ciencias Contables, Económicas y Administrativas* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. TDX. https://www.tdx.cat/handle/10803/78870

Zuluaga, O. y Herrera, S. (2009). La configuración de campos conceptuales como posibilidad para estudiar las culturas pedagógicas. En A. Martínez, y F. Peña (comp.), *Instancias y Estancias de la Pedagogía. La pedagogía en movimiento* (pp. 25-44). Bonaventuriana.

Capítulo 17.

El bachillerato inclusivo, estrategia pedagógica para migrantes[1]

Doris Silvana Pérez Chicaiza[2]

Cítese como: Pérez-Chicaiza, D. S. (2023). El bachillerato inclusivo, estrategia pedagógica para migrantes. En O. O. Valverde-Riascos (comp.), *Hacia una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente* (pp. 185-193). Editorial UNIMAR. https://doi.org/10.31948/editorialunimar.206.c329

17.1 Introducción

El presente ensayo surge de la reflexión que se viene generando en el marco de la realización de la investigación doctoral, cuyo objetivo general es analizar la influencia de la estrategia pedagógica: bachillerato inclusivo (educación media) en la inclusión social de los jóvenes migrantes de la ciudad de Pasto. Lo anterior teniendo en cuenta que la población migrante radicada en la ciudad de Pasto se ha incrementado, sobre todo por la presencia de venezolanos, quienes por la situación sociopolítica de su país de origen se vieron obligados a abandonar sus contextos por las diferentes demandas y transformaciones de su entorno, dejando atrás familia, trabajo, educación, costumbres, etc., aspectos que dan cuenta de la vulnerabilidad social, que evidencia la existencia y manifestación de diferentes condiciones de amenaza, sujetas a factores tanto internos como externos, y cómo estos, desde su propia dinámica, influyen en la generación y el afianzamiento de situaciones que se constituyen como desventajas sociales que afectan las estructuras de estas poblaciones.

Desde el panorama referido, una de las problemáticas más álgidas que se evidencia en los adolescentes es la dificultad para continuar con su proceso de formación académica, empezando porque muchos de los migrantes no cuentan con la documentación necesaria para vincularse al sistema educativo y, por otra parte, por los problemas de adaptación que se pueden presentar, aspectos que

[1]Este ensayo surge de la reflexión que se viene realizando en el marco del desarrollo de la tesis doctoral denominada: Influencia de la estrategia pedagógica: bachillerato inclusivo (educación media) en la inclusión social de los jóvenes migrantes de la ciudad de Pasto", proceso vinculado a la línea Práctica pedagógica desde las prácticas institucionales, y al área de investigación Construcción de estrategias institucionales.

[2]Estudiante de Doctorado en Pedagogía, Universidad Mariana; magister en Pedagogía; trabajadora social. Correo electrónico: dperez@umariana.edu.co

dan cuenta de la migración como un evento de desequilibrio personal, que a su vez implica cambios profundos en todos los niveles del ser humano: individual, familiar, grupal y comunitario.

Por lo tanto, existe la necesidad de diseñar una estrategia pedagógica que permita una mayor participación, autonomía, independencia y responsabilidad para los adolescentes migrantes, con el fin de que tomen conciencia del proceso de adaptación a esa nueva etapa de su vida en la que deben asumir mayores retos relacionados con su desarrollo y construcción de su conocimiento, considerando y asumiendo el compromiso del sistema educativo colombiano en el proceso de formación. Dicha educación debe ser pensada para la vida a partir del fortalecimiento de valores y actitudes para hacer de ellos individuos socialmente útiles.

En ese sentido, se asume que el saber pedagógico es una herramienta fundamental para el diálogo interdisciplinario con los conceptos emergentes de las ciencias humanas y de las ciencias de la educación, en donde el educador debe favorecer una interacción más humana, acercándose a situaciones diferentes a las académicas, relacionadas con las necesidades básicas de los educandos; donde el bachillerato inclusivo, como estrategia pedagógica, permita, en primera instancia, reconocer las condiciones de vida de los adolescentes y, en segunda instancia, aportar a procesos de adaptación al nuevo sistema escolar y a asumir los planes de estudio propuestos para el desarrollo de competencias desde el saber, el hacer y el ser (Rojas et al., 2009).

Para tal efecto, hay que tener en cuenta que la estrategia se compone de dos aspectos: el cognitivo (pensamiento) y el interventivo (acción), los cuales posibilitan una formación sostenible y flexible a la vez, en consideración a que parte de la experiencia, el compromiso y el interés por una formación efectiva y de calidad, encaminada al desarrollo de la personalidad y al logro de objetivos, tanto en lo personal, grupal como en la institución escolar. De ahí la necesidad de propiciar modificaciones en el campo educativo, sustentadas en una concepción transformadora y desarrolladora de procesos pedagógicos. Al respecto, dicho proceso implica actividades de:

> Planificación, organización, regulación y control, donde las relaciones de interdependencia entre los sujetos de la educación se desarrollan conscientemente, bajo la orientación del profesor, en busca de una participación activa, creadora y transformadora, teniendo en cuenta los objetivos y las condiciones cambiantes en el contexto de actuación pedagógica. (Sierra, 2007, p. 16)

Lo referido tiene un carácter particular, ya que se espera lograr que los estudiantes expongan sus experiencias de aprendizaje y que las vivan por sí mismos, de manera que induzcan los cambios deseados; por lo tanto, se requiere de la estructuración de actividades donde se establezcan y promuevan situaciones de enseñanza-aprendizaje necesarias y significativas.

Así, los asuntos que se pretenden abordar en este documento, de manera general, se relacionan con el bachillerato inclusivo, la estrategia pedagógica y la población migrante presente en el municipio de San Juan de Pasto.

17.2 Desarrollo

Diseñar estrategias pedagógicas en la actualidad no solamente debe encaminarse a la formación académica de las personas, sino más bien, según el Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana (2016), orientarse a la resignificación del componente humano, que responda a los siguientes interrogantes: ¿Qué tipo de formación se necesita en la actualidad?, ¿cuál es la finalidad de la formación humana en el contexto actual de trasformación social?, ¿cómo deberían organizarse los aprendizajes de lo humano y lo académico?

En ese sentido y retomando la situación real de vida de los migrantes en el país al momento de diseñar la estrategia pedagógica: Bachillerato inclusivo pensado para la población transitoria y flotante, se hace relevante partir de las condiciones sociodemográficas de las familias en las cuales están inmersos los niños, niñas y adolescentes, quienes tienen necesidades particulares de aprendizaje y, por ende, de adaptación a nuevos contextos, en la mayoría de los casos, basadas en deficiencias económicas, desestructuración familiar, incertidumbre sobre lo que pasará en el futuro, discriminación en todos los sentidos; no obstante, teniendo en cuenta el contexto, el modelo que se diseñe debe garantizar el aprendizaje significativo y, a la vez, desarrollar competencias básicas que les sirvan para una posible formación de nivel superior y para afrontar las circunstancias de vida.

De ahí que, el problema de la continuidad de la formación académica para este tipo de población puede resolverse a través de estrategias pedagógicas innovadoras, a partir de:

> La necesidad de llevar a cabo cambios en el currículo que viabilicen las respuestas a las nuevas exigencias de la ciencia, la tecnología y la sociedad, así como a los paradigmas psicopedagógicos. Por otra parte, la problemática reside también en la necesidad de tener una adecuada conceptualización de currículo y diseño curricular por parte de los docentes encargados de materializar los cambios. (Fonseca y Gamboa, 2017, p. 83)

Lo referido da lugar a pensar que una estrategia pedagógica debe favorecer "aprendizajes significativos y dinamizar el proceso de aprendizaje mediante la interacción docente-estudiante, estudiante-estudiante" (Marroquín et al., 2016, p. 129), en el cual se debe vincular múltiples agentes pedagógicos, llámese estudiantes, familia, docentes, instituciones educativas, Estado, las nuevas tecnologías, entre otros, que pueden ayudar a definir la ruta en los procesos pedagógicos que se esperan desarrollar en el aula, respondiendo a estos interrogantes: ¿para qué se forma?, ¿qué deben aprender los sujetos?, ¿qué y cómo se debe evaluar?, partiendo

de hábitos, sentimientos y actividades de la vida real y social, encaminados a la búsqueda del bienestar común (Winnetka, como se citó en López, 2021).

De acuerdo con Santaya et al. (2018), "una de las aspiraciones educativas es lograr un egresado que posea habilidades profesionales que le permitan desempeñarse con responsabilidad social y que propicie su educación para toda la vida" (p. 55), por ello, las estrategias pedagógicas que se diseñen e implementen en la formación académica deben ser pertinentes y orientar a una comunicación adecuada y, por ende, a la construcción de un proceso de aprendizaje significativo, aspecto que puede constituirse en uno de los objetivos de la estrategia a diseñar, partiendo, según Makarenko (como se citó en López, 2021), de un compromiso colectivo y moral, de disciplina, trabajo y cooperación entre varios agentes pedagógicos, quienes están encaminados a la consolidación de un plan de estudios pensado para garantizar la continuidad de la formación académica y para favorecer el desarrollo humano de los individuos.

Así, es importante establecer metodologías y técnicas de enseñanza como parte del proceso educativo, manifestando "la necesidad del mejoramiento de la calidad educativa, a través de la práctica docente con recursos actualizados y acorde al manejo y cumplimiento de objetivos y contenidos programáticos en el aula de clase" (Freire et al., 2018, p. 75). Para tal efecto, se ha pensado en retomar los supuestos del modelo pedagógico constructivista abordado en el Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana, el cual plantea: "el constructivismo pedagógico es que el verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada alumno, que logra modificar su estructura mental y alcanzar un mayor nivel de diversidad, complejidad e integración" (Marroquí et al., 2016, p. 71), con un enfoque de desarrollo crítico y propositivo y con el uso de herramientas tecnológicas que faciliten dicho proceso educativo.

Ahora bien, lo planteado guarda estrecha relación con las necesidades del contexto, que, por la ubicación geoestratégica en el país, es el municipio de San Juan de Pasto, un paso obligado para diferentes grupos poblacionales; además, es un centro receptor de familias que mira, en las condiciones económicas y culturales, la posibilidad de favorecer el desarrollo de competencias (ser, saber, saber-hacer) vinculadas al aprendizaje a partir de los procesos formativos, para ello, se espera contar con la elaboración de proyectos educativos en las diferentes instituciones, ya sean públicas o privadas, en donde la estructuración de los currículos son fundamentales, los cuales deben establecer estrategias pedagógicas y didácticas para la formación y evaluación en las competencias mencionadas, al ser una exigencia del actual momento de la coyuntura social.

Al respecto, se puede decir que, "la educación tiene, como encargo social, formar hombres y mujeres que dominen los frutos de la civilización científico-tecnológica, que sean portadores de valores éticos y estéticos y, al mismo tiempo, creadores e innovadores, cuestión que revitaliza los procesos de transformación"

(Sierra, 2007, p. 16). De ahí que, los nuevos retos que emanan de los escenarios globales y regionales, así como de las diversas realidades, caracterizadas por las posibilidades de ascender cultural y económicamente a través de los estudios y la atención de la sociedad, son de vital importancia para estos fines.

Cabe aclarar que, la educación representa un proceso social complejo, de carácter histórico, mediante el cual tiene lugar la transmisión y la apropiación de la herencia cultural acumulada por el ser humano. De hecho, los contenidos de la cultura son cada vez más complejos y diversos. Por consiguiente, el diseño de estrategias pedagógicas constituye una necesidad del desarrollo de la educación en el mundo y particularmente en Pasto, Nariño, Colombia. Esto implica resignificar concepciones arraigadas, modificar actitudes y prácticas consolidadas durante años y la construcción de nuevas formas de enfrentar la labor que se desempeña cotidianamente por los educadores.

En correspondencia con lo mencionado, Freire (como se citó en López, 2021) propone la educación a partir de la "pedagogía crítica a favor de las clases oprimidas", en donde es importante y necesario "la concienciación, el diálogo y el afianzamiento de la relación entre educación y política". Lo referido supone la revisión permanente del currículo, como estructura organizacional del hecho educativo, independientemente del contexto social en el cual se pretenda implementar los procesos de formación, reconociendo que:

> El acto de enseñar no puede dejar de concebir su accionar desde la transversalidad como principio capaz de propiciar diferentes ejes competentes para generar contenidos en las diferentes áreas del saber de forma emergente, dinámica, flexible y ajustada a las características de cada estudiante. (Suasnabas-Pacheco y Fernández, 2020, p. 159)

De ahí la necesidad de proyectar estratégicamente los procesos pedagógicos, a favor del desarrollo de los aprendizajes en los estudiantes por parte de las instituciones educativas y de los docentes, siendo trascendente para enfrentar el cambio educativo, pensando en garantizar la calidad de la educación sobre todo para las poblaciones en condiciones de vulnerabilidad. Por lo tanto, se considera que una estrategia posee en su concepción un enfoque sistémico en el que predominan las relaciones de coordinación y estructuración a partir de etapas relacionadas con acciones de orientación, ejecución y control.

Ahora bien, al referirse a los procesos pedagógicos, se concibe a la pedagogía como "disciplina fundante en el proceso de formación de maestros" (Jiménez, 2017, p. 247); dichos procesos buscan, a través de diversos procedimientos (técnicas y estrategias), educar a los individuos, favoreciendo la autonomía, el desarrollo humano y la formación en el marco de unos lineamientos particulares de educación, supeditados a los cambios políticos, económicos y sociales de la actualidad, que reflejan "implicaciones en los modelos de formación que se

ofrecen a los alumnos y los profesores, influyendo en el currículo, en las prácticas de aula y en el ejercicio docente" (Contreras, 2010, p. 1).

Se espera que los docentes estén "comprometidos con una educación transformadora, propiciadora de cambios, que abre oportunidades a los estratos sociales más desfavorecidos (Barrios, 2021, p. 47), argumentos que de alguna manera permiten responder ¿qué identidad pedagógica tienen los docentes? y ¿de qué manera o a través de qué estrategias se puede lograr lo planteado?

En ese sentido, es necesario e importante hablar acerca de la vocación del pedagogo, teniendo en cuenta la teoría filosófica de Foucault y la pedagogía de Freire, aunque tienen perspectivas epistemológicas diferentes, ya que permiten sostener porque en la actualidad es relevante y necesario preguntarse cómo se construye una vocación docente, pensada en aportar a la transformación social a partir del desarrollo de competencias y habilidades que brinden conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, relacionados directamente con el saber, saber hacer y el ser (López, 2020), los cuales hacen parte de la misión institucional de la Universidad Mariana y que, desde las diferentes jornadas de cualificación docente, procuran mejorarlas, favorecerlas, actualizarlas y sobre todo lograr que los estudiantes, a través de prácticas formativas, "refuercen procesos democráticos y participativos, para 'llegar a ser' individuos comprometidos con la sociedad y poseedores de una conciencia social que aporte a la formación y transformación de ciudadanos" (López, 2020, p. 2), teniendo en cuenta que hacen parte de la complejidad de contextos sociales de desigualdad.

Cabe aclarar que, la idea de investigación surgió de un estudio realizado con relación a la vulnerabilidad social y familiar de migrantes venezolanos residentes en el municipio de San Juan de Pasto, a través del cual se identificó que los niños, niñas y adolescentes, en su gran mayoría, no pueden continuar con su formación académica debido a las condiciones sociales de sus familias, ya que no les dan esa posibilidad; además, la legislación colombiana en cuanto a educación para población migrante no es clara y tampoco tiene establecidos lineamientos precisos para la continuidad de dicho proceso.

Para tal fin, se requiere del compromiso del Estado colombiano con relación a la actualización de la reforma social y educativa, de los hábitos para adaptarse a nuevas situaciones, y de la curiosidad y disposición a explorar la práctica o quehacer docente a partir de diversas estrategias pedagógicas. Por otra parte, es necesario que el profesor se movilice en un continuo de tareas asignadas, como profesional experto, docente, investigador y /o gestor.

> Siguiendo esta línea, resulta una ambición legítima pensar que los cuatro roles antes mencionados puedan armonizarse, de manera tal que la enseñanza como elemento central del trabajo docente resulte enriquecida y desafiada a partir de las contribuciones que puedan derivarse de las otras funciones que el profesor

> desarrolla en su institución educativa (Perales et al., 2002, como se citó en Contreras, 2010, p. 2).

Para tal propósito, debe retomarse como características fundantes del currículo la flexibilidad, la interdisciplinariedad, la integralidad y la internacionalización. La primera puede orientarse a facilitar el tránsito de los estudiantes por los diferentes niveles de formación, procurando que éstos culminen sus estudios independientemente del tiempo previsto para este proceso, del contexto de formación y de las condiciones sociodemográficas que identifiquen al sujeto. Con relación a la segunda, es decir, la interdisciplinariedad, se la debe ver como la posibilidad de brindar conocimientos a partir de diferentes disciplinas que aseguren la formación de ciudadanos capaces de resolver problemas comunes presentes en un contexto particular,

> dando así respuesta a la construcción de un currículo donde las competencias técnicas e intelectuales son fundamentales para adecuar los espacios educativos a la existencia de los medios tecnológicos generadores de posibles reflexiones acerca de los acontecimientos registrados en un mundo globalizado. (Suasnaba-Pacheco y Fernández, 2020, p. 159)

Todo lo abordado hasta el momento implica pensar en el diseño de un currículo integral como tercera característica, favoreciendo el desarrollo de un conjunto de procesos sistémicos tendientes a promover la calidad de vida, la formación completa y la construcción de la comunidad educativa, transversalizando estos aspectos para fortalecer la cultura del bienestar y del desarrollo humano.

Finalmente, el componente de internacionalización del currículo que, en palabras de Aponte y Calle (2020), “debe concebirse desde dos grandes dimensiones: como producto (el currículo internacionalizado) y como proceso (internacionalización del currículo), es decir, los aspectos de forma y fondo” (p. 24), abordando la diversidad cultural y los resultados de investigaciones que sitúen en realidades y necesidades concretas de formación.

Al respecto, se sugieren retomar los proyectos educativos institucionales (PEI), las políticas de educación, los planes de estudio, la formación de los docentes y los convenios y alianzas interinstitucionales que existan para favorecer la implementación de estrategias pedagógicas flexibles y posibles de implementar desde el bachillerato inclusivo para población migrante flotante y transitoria que se pueda identificar en diferentes contextos.

17.3 Conclusiones

El diseño de estrategias pedagógicas debe responder a necesidades particulares de un grupo poblacional inmerso en contextos sociales específicos y con características sociodemográficas que demuestren grandes niveles de vulneración, ya sea en el

plano personal, familiar y/o social, donde se requiere del apoyo de diferentes actores, cuyo fin sea garantizar el derecho a la educación en el país.

Frente a lo referido, el bachillerato inclusivo se convierte en una de las mejores estrategias pedagógicas para facilitar la continuidad de la formación académica de migrantes que se encuentran en el municipio de manera transitoria y/o permanente, además, de brindar la posibilidad de adaptarse al contexto, de reaprender lo aprendido y de avanzar en el cumplimiento de las metas educativas, independientemente de las condiciones de vida de los individuos.

Así las cosas, esta estrategia pedagógica debe proponer un currículo pertinente, actualizado con las necesidades de formación, condiciones de vida y con capacidades de los implicados; además, que la flexibilidad e integralidad sean el fundamento de su desarrollo.

Referencias

Aponte, M. y Calle, J. (2020). *Internacionalización del currículo a partir de resultados de aprendizaje*. https://claudiaaponte.com.co/wp-content/uploads/2018/12/2020-CAponte-y-JMCalle-IdC-y-resultados-de-aprendizaje.pdf

Barrios, E. (2021). Identidad del maestro, rol del Estado y la monoculturalidad en la construcción de la república: el caso de Chile. En J. Montes, V. Avendaño y M. Fernández (coord.), *Diálogos y miradas sobre la educación intercultural: cinco voces decoloniales desde la experiencia* (pp. 35-75). Universidad de La Serena-Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa.

Contreras, C. (2010, del 13 al 15 de septiembre). Investigando en la identidad profesional docente: Los profesores universitarios y los incidentes críticos que ocurren en sus aulas [Memoria]. *Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021,* Buenos Aires, Argentina.

Fonseca, J. y Gamboa, M. (2017). Aspectos teóricos sobre el diseño curricular y sus particularidades en las ciencias. *Revista Redipe, 6*(3), 83-112. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/211

Freire, L., Páez, M. C., Espinoza, M. N., Ríos, M. N., y Paredes, R. I. (2018). El diseño curricular, una herramienta para el logro educativo. *Revista de la SEECI*, (45), 75-86. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6360640

Jiménez, A. (2017). Pensamiento pedagógico colombiano: Martín Restrepo Mejía. Una mirada a sus conceptos de pedagogía, infancia, maestro y escuela. *Revista Historia de la Educación lLtinoamericana, 19*(29), 245-269. https://doi.org/10.19053/01227238.7578

López, I. (2020). Construcción socio-política de una vocación docente dirigida a la transformación social. *Ciencias de la Actividad Física UCM, 21*(1), 1-15. https://doi.org/10.29035/rcaf.21.1.4

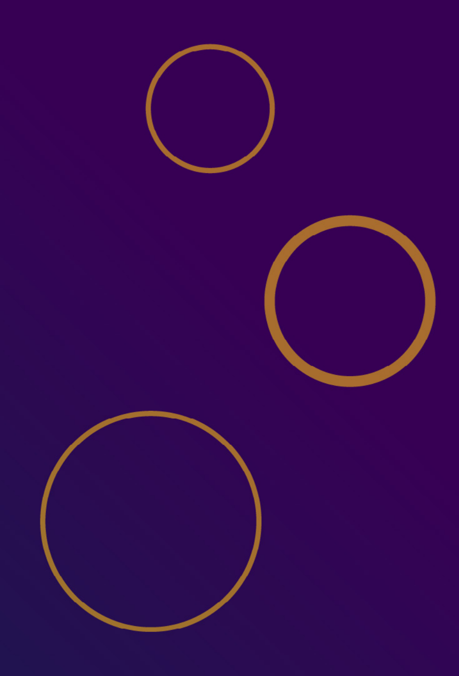
Marroquín, M., Trejo, H., Guerrero, L. y Valverde, O. (2016). *Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana*. Editorial Unimar. https://www.umariana.edu.co/docinstitucionales/modelo_pedagogico2019.pdf

Rojas, M., Garzón, R., Del Riesgo, L., Pinzón, M., Salamanca, A. L., y Pabón, L. C. (2009). Estrategias pedagógicas como herramienta educativa: la tutoría y el proceso formativo de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación, 50*(3), 1-16. https://doi.org/10.35362/rie5031869

Santaya, M., Breijo, T. y Piñero, I. (2018). Bases teóricas del proceso de desarrollo de habilidades profesionales pedagógicas. *Revista Conrado, 14*(64), 54-62. http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado

Sierra, R. (2007). La estrategia pedagógica. Sus predictores de adecuación. *VARONA*, (45), 16-25. https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635565004.pdf

Suasnabas-Pacheco, L. S. y Fernández, B. (2020). La transversalidad. La interdisciplinariedad. El currículo global. Las competencias y las tecnologías de la información y la comunicación elementos de reflexión en el diseño curricular. *Dominio de las Ciencias, 6*(2), 158-180. https://doi.org/10.23857/dc.v6i2.1161







Universidad Mariana
Calle 18 No. 34-104 San Juan de Pasto
https://libros.umariana.edu.co/index.php/editorialunimar

Contenido